

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JAQUELÂNIA ARISTIDES PEREIRA

DE VERSOS (E) ACORDES:
O (EN)CANTO DO VERBO EM CECÍLIA MEIRELES

JOÃO PESSOA

2010

JAQUELANIA ARISTIDES PEREIRA

DE VERSOS (E) ACORDES:

O (EN)CANTO DO VERBO EM CECÍLIA MEIRELES

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Literatura.

Orientador: Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves.

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2010

P436v

Pereira, Jaquelânia Aristides

De versos (e) acordes: o (en)canto do verbo
em Cecília Meireles /Jaquelânia Aristides Pereira.
— João Pessoa, 2010.

349 p.

Orientador: Prof. Dr. José Helder Pinheiro
Alves

Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) –
Universidade Federal da Paraíba, Programa de
Pós-Graduação em Letras.

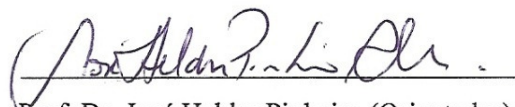
1. Poesia. 2. Cecília Meireles. 3. Música. 4.
Ensino. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD: 800

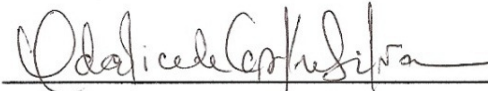
JAQUELÂNIA ARISTIDES PEREIRA

DE VERSOS (E) ACORDES:
O (EN)CANTO DO VERBO EM CECÍLIA MEIRELES

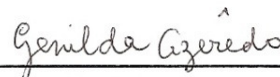
COMISSÃO EXAMINADORA



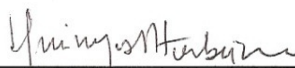
Prof. Dr. José Helder Pinheiro (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba



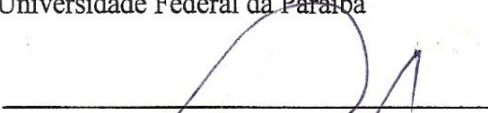
Profa. Dra. Odalice de Castro e Silva
Universidade Federal do Ceará



Profa. Dra. Genilda Azerêdo
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Liduíno Pitombeira
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. José Edilson Amorim
Universidade Federal de Campina Grande

Profa. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio
Universidade Federal da Paraíba (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Ao Prof. Dr. Hélder Pinheiro pela dedicação e carinho na orientação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, na representação de sua coordenadora, Profa. Dra. Ana Cristina Lúcio Marinho.

À Profa. Dra. Odalice de Castro e Silva, pela amizade e por acompanhar a minha formação acadêmica e contribuir para o meu crescimento humano e intelectual.

À secretária do PPGL, Roseane, por sua gentileza e préstimos no atendimento.

A CAPES, pelo apoio à qualificação docente, através de convênio institucional com a Universidade Estadual do Ceará.

Aos estudantes e gestores da Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha que contribuíram para a realização das experiências “Poesia e música na sala de aula” e “Cecília Meireles em canto”.

À minha família e aos amigos, pelo apoio e afeto constantes.

A Maria Valdênia da Silva, pela amizade e participação em vários momentos de construção desta tese, especialmente, nas filmagens das experiências escolares, na criação da arte gráfica da tese e do cd “Cecília Meireles em canto” e na revisão do texto.

RESUMO

Esta tese é um estudo sobre as equivalências entre poesia e música a partir da obra poética de Cecília Meireles, tendo como eixo os poemas de *Ou isto ou aquilo*, apreendidos em sua relação com as musicalidades da infância, notadamente com os brinquedos cantados, sejam como objeto de análise literária, sejam como corpus de leitura e de recriação musical nas duas experiências de campo: “Poesia e música na sala de aula” e “Cecília Meireles em canto”, realizadas numa escola pública de Fortaleza, com alunos do 2º ao 5º ano. Nestas experiências em que trabalharmos a leitura do texto poético pelo prisma dos métodos criativo e recepcional e pela perspectiva da *poiesis* e da vivência lúdica, e em que abrimos espaço para que as crianças pudessem interagir musicalmente com os poemas, reforçamos os laços duradouros entre poesia e música, evidenciando o encanto do verbo na poesia infantil ceciliana, ao mesmo tempo em que contribuímos para a educação estética dessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia - Música - Cecília Meireles

ABSTRACT

This work is a study on the equivalences between poetry and music from Cecília Meireles' poetic work, taking as basis the poems from the book *Ou isto ou aquilo*, apprehended in its relation with the musicalities of childhood, mainly with sung toys, like object of literary analysis and as a corpus of reading and musical recreation in the following two field experiments: "Poetry and music in the classroom" and "Cecilia Meireles in canto", developed in a public school in Fortaleza, with students from 2nd to 5th grade. In those experiments, we work the reading of poetry, through the point of view of the creative and receptional methods, and also by the prospect of *poiesis* and ludical experience, allowing children to interact musically with the poems, strengthening the relations between poetry and music, emphasizing the verbal enchantment in Cecilia Meireles' poetry, at the same time we contributed to the aesthetic education of those children.

KEY WORDS: Poetry - Music - Cecília Meireles

RÉSUMÉ

Cette thèse est une étude sur les ressemblances entre poésie et musique à partir de l'oeuvre poétique de Cecília Meireles, ayant pour support les poèmes de livre *Ou isto ou aquilo*, dans leurs relations avec les musicalités de l'enfance, en particulier avec des jouets chantés, soit comme objet de l'analyse littéraire, soit comme un corpus de lecture et de création de musique dans deux expériences: «La poésie et la musique dans la salle de classe" et "Cecilia Meireles enchantement", réalisées dans une école publique de Fortaleza, avec les élèves des seconde et cinquième année. Dans ces expériences, où nous travaillons la lecture du texte poétique, par le prisme des méthodes créatif et de la réception et par la perspective de la *poiesis* et de l'expérience ludique, et où ouvrons de l'espace pour que les enfants puissent interagir musicalement avec les poèmes, renforçons les lacets durables entre poésie et musique, mettant en évidence l'enchantement du verbe dans la poésie infantile de Cecília Meireles, en même temps nous contribuons à l'éducation esthétique de ces enfants.

MOTS-CLÉS: Poésie – Musique – Cecília Meireles

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 MÚSICA E POESIA: RELAÇÕES ANTIGAS	17
1.1 A canção poética	17
1.2 Os brinquedos poético-musicais da infância	31
2 A LÍRICA DE CECÍLIA MEIRELES E O RETORNO DA LIRA	45
2.1 Prelúdio: “retratos” de uma poeta-musicista	45
2.2 Instâncias de musicalidades	51
2.2.1 A música na canção poética	51
2.2.2 A canção poética na música	62
2.2.3 As musicalidades da infância em <i>Ou isto ou aquilo</i> .	68
2.2.3.1 A música de palavra e a música verbal	70
2.2.3.2 A música encantada	102
3 CECÍLIA MEIRELES ENTRE A LEITURA E O CANTO	115
3.1 Ideias norteadoras da pesquisa	115
3.2 O método criativo-recepcional	123
3.3 <i>Ou isto ou aquilo</i> : leitura, recriação musical e canto	133
3.3.1 Poesia e Música na sala de aula: primeira experiência	133
3.3.2 Cecília Meireles em canto: segunda experiência	189
CONCLUSÃO	222
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
ANEXOS	242

INTRODUÇÃO

Poesia e música têm uma longa história de afinidades que acompanha o tecer da cultura e da humanidade. Entrecruzadas em seus sistemas semióticos, elas estiveram presentes na formação das línguas, na constituição das figuras dos poetas mágico, lírico, trovador, menestrel e dos poetas moderno e contemporâneo, atuando como jogo, na sua acepção mais profunda, conforme Huizinga (2007), a qual envolve o sagrado, o divertimento, o social e o individual, nas comunidades autóctones e nos espaços privados ou públicos das sociedades desenvolvidas. Dos palácios às feiras, do teatro às calçadas das igrejas e das casas e em todos os espaços/tempos em que houve o desejo de que a vida fosse tocada pelo encanto da lira de Apolo e que o homem se dispôs a brincar com as palavras, música e poesia entrecruzaram-se, reafirmando o princípio fundamental da *poiesis* de que “a vida só é possível reinventada”, como disse Cecília Meireles (1987, p. 196).

Implícita ou explicitamente, as duas artes sempre mantiveram um significativo diálogo, aparecendo, ora, em primeiro plano, ora, mantendo uma relação paritária entre si ou desempenhando um papel secundário no interior da arte-irmã. Trata-se de um procedimento milenar que tem acompanhado a tessitura dos movimentos artísticos e dos estilos individuais, e que continuará ressoando enquanto houver a comunidade humana, dados os fios míticos e atemporais que enlaçam as duas artes e o desejo que habita o poeta de pôr na tapeçaria humana o bordado linguístico e o canto, à semelhança do que se dá com a “A dona contrariada”, de Cecília Meireles, figura emblemática da própria escritora de *Olhinhos de gato*, que, mesmo em circunstâncias adversas, seguia “a bordar na tela a sua canção” (MEIRELES, 1987, p. 179).

Bordar cantando foi um modo que os novos trovadores encontraram de carregar a sua arte de afetos e de significações, e de sinalizar para o fato de que as duas musas de Apolo não se desintegraram com as realidades sócio-culturais do mundo moderno, a partir do advento da imprensa e da supremacia da leitura silenciosa sobre a leitura em voz alta, declamada e cantada. A Poesia continua entrelaçada à Música, conservando, ainda hoje, na escritura, diferentes “gradações da inscrição vocal” (FERREIRA, 1993, p. 288), embora a partitura e os índices de musicalidade não mais integrem, explicitamente, o espaço do texto poético, como ocorreu com a canção poética cultivada até o trovadorismo português.

Contribui para a união duradoura entre Poesia e Música, o fato de ambas possuírem o mesmo material básico, o som, e terem “o tempo virtual como aparição primária”, trabalhando com “blocos sonoros em movimento, embora de diferente qualidade acústica” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 19), bem como compartilharem, entre si, certa terminologia, como ritmo, altura, cadência, pausa, melodia, canção, melopéia, harmonia, refrão, lirismo etc, e determinadas expressões, como “poesia musical”, “música verbal”, “orquestração de ideias”, “melopoética”¹, entre outras. Dessas categorias, a melopoética merece destaque, sobretudo porque constitui uma disciplina que vem ganhando relevo nos dias atuais, entre os estudos intersemióticos, surgindo no século XVI, na França, para selar as relações de reciprocidade entre Literatura e Música.

O cerne da questão dos estudos intersemióticos e melopoéticos está na concepção semiológica de que “todo objeto artístico constitui um texto, convidando a uma ‘leitura’, ou seja, a uma interpretação vazada em linguagem verbal” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 19), e na ideia de que as artes, apesar de constituírem linguagens singulares, podem apresentar parecenças estruturas entre si.

A pesquisa no campo da Melopoética destina-se, portanto, à investigação do modo como certas obras artísticas conjugam literatura e música, como é o caso do *lied*, do drama musical wagneriano, do poema sinfônico, entre outros, concentrando-se nas equivalências estruturais entre Literatura e Música e/ou nos aspectos de musicalidade poética, apreendida no uso da melopéia, da sinestesia, entre outros, sobretudo, nos domínios da poesia.

Interessante destacar que o trabalho com as homologias² entre literatura e música, tanto na criação estética de músicos e poetas, como na recepção crítica de estudiosos da melopoética, foi melhor explorado a partir do momento em que as duas artes se tornaram independentes, embora ainda conservassem laços de afinidades. Isto se deu com as sociedades modernas, a partir do advento da imprensa e do Renascimento, explicando, em parte, porque determinados poetas e músicos, como Giavanni Bardi³ (1534-1612), Paul Verlaine (1844 - 1896), Stéphane Mallarmé (1842-1898) Claude Debussy (1862-1918), T. S Eliot (1888-1965),

¹ Termo que se constrói a partir do grego melos (canto) e poética. Atualmente, trata-se de uma disciplina do campo da Semiótica e da Literatura comparada, que embasa o estudo da simbiose entre os sistemas literários e musicais, cujos principais teóricos são os franceses Eugène Souriau e Steven Paul Scher. No Brasil, Mário de Andrade e José Miguel Wisnik podem ser considerados representantes da abordagem intersemiótica entre Literatura e Música.

² O uso de “homologias” deve-se à intenção da Pesquisa em destacar as correspondências gradacionais da Música com a Poesia e não de estabelecer igualdades absolutas, como o termo poderia sugerir.

³ G. Bardi foi um dos poetas-músico da Camerata Fiorentina, defensores do teatro musical aos moldes gregos. Para ele, a maior contribuição da música monódica na ópera seria “mover os afetos do público” em sintonia com o texto (FUBINI, In: Chasin, 2004, p. xiv).

Ezra Pound (1885-1972), Mario de Andrade (1893-1945), Manuel Badeira (1886-1968) e Cecília Meireles (1901-1964), entre outros que, no geral, tinham habilidades nas duas artes, exploraram, sobremaneira, as possibilidades de interseção entre Literatura e Música. Certamente, objetivaram ressarcir, às duas artes, algo que se perdeu com a autonomia de ambas e com o predomínio da leitura silenciosa sobre a prática de dizer e cantar o poema, comum até a Idade Média.

No caso de Cecília Meireles, a presença da música na poesia não é algo esporádico, uma tendência de certa fase no seu ofício de escrever versos; constitui uma característica constante que acompanha toda a sua obra poética e que sinaliza também para a sua grande paixão pela música, evidenciada desde a infância, quando criava música para os brinquedos, e juventude, quando ingressou no conservatório de música, estudando canto e violino.

A musicalidade da poesia de Cecília Meireles, ao mesmo tempo, não conhece fronteiras geográficas, históricas e sociais; não tem pátria, aglutinando muitas heranças recebidas e diversas possibilidades de recepção. Sua poesia musical dialoga com a lírica dos gregos, com a canção dos trovadores, com a poesia dos simbolistas franceses, como Verlaine e Marlainé, com as canções indianas, com a modinha brasileira, com os brinquedos sonoros da infância, sendo recriada tanto na canção de câmara como na canção popular.

O interesse em conjugar música e poesia também aponta para o legado que Cecília recebeu na infância, especialmente, através da tradição oral; indica sua ligação com a poesia dos trovadores, conhecida através dos portugueses, sua leitura das obras dos poetas portugueses e a assimilação de seus modelos musicais de versificação, bem como sua leitura e releitura da poesia dos indianos, sobretudo das canções de Tagore, as quais o povo indiano cantava como canções populares. Ao mesmo tempo, reflete a afinidade ceciliana com a estética do Simbolismo, como já dissemos, voltada para o cultivo das aproximações entre poesia e música e dos efeitos de musicalidade das palavras e dos versos e seu aspecto transcendente, etc.

A música, na poesia de Cecília Meireles, demonstra também a sensibilidade da escritora em conservar e explorar, no texto poético, a musicalidade da própria língua portuguesa, como salienta João Gaspar Simões (1987, p. 54), especialmente, os modelos de entoação, “o andamento fonético – a pausa respiratória – inerente à língua portuguesa”. No entanto, é bom ressaltar que essa musicalidade poética não é a mesma da fala, uma vez que faz parte de um projeto estético comprometido com o lúdico, com a beleza e com a

perpetuação da obra. A fala é apenas um referencial, para o desenvolvimento dos modelos de dicção entoativa na poesia, como o é na canção popular (TATIT, 2002).

Alguns críticos literários, como Gaspar Simões e José Paulo Moreira da Fonseca, admitem que a música na poesia de Cecília Meireles não é mero detalhe, é um dos atributos fundamentais da composição, “graças ao ‘método’ mediante o qual é desenvolvido o *meaning* do poema”, processo melhor cultivado “na poesia portuguesa que na brasileira, e fator responsável, em grande parte, pela “extraordinária benquerença além-atlântico”, alcançada pela poesia de Cecília Meireles (FONSECA, 1987, p.42).

Foi pensando na repercussão da música na poesia, seja através da musicalidade da linguagem, das equivalências de formas e estruturas musicais no poema, seja mediante a recriação musical do texto poético e sua importância na constituição da sensibilidade poética do homem, que decidimos investigar as relações recíprocas entre poesia e música, na obra poética de Cecília Meireles, notadamente no livro *Ou isto ou aquilo* (1964), e sugerir modos de ler esses poemas em sala de aula, atentos às possibilidades musicais e a natureza lúdica dos textos, como forma de despertar nas crianças a sensibilidade e o prazer pela leitura poética.

Entendemos que, ao se trabalhar a associação entre poesia e música na sala de aula, podemos abrir caminhos, conforme Jorge Snyders, para “um acréscimo de significação e um acréscimo de alegria” na escola (SNYDERS, 1992, p. 101), tendo em vista que a linguagem especial da música toca o centro de nossa existência, atingindo a totalidade do nosso ser: corpo, coração e espírito, semelhante à poesia, com suas possibilidades de propiciar a música dos afetos, o jogo e o devaneio. A vivência com essas artes, de modo entrelaçadas, é, portanto, deveras significativa para o aluno, evocando um prazer que “nenhuma das duas linguagens, tomadas isoladamente, teriam podido evocar” (SNYDERS, 1992, p. 101).

Esta tese encontra-se dividida em três capítulos. No capítulo inicial, “Poesia e musica: relações antigas”, buscamos salientar o entrelace poesia e música, cultivada do canto mágico das comunidades autóctones às formas poético-musicais das sociedades desenvolvidas, como a canção poética. Nosso objetivo, com esta incursão rápida na história das duas artes, não é dar conta, em um único trabalho, de mais de dois milênios de conhecimento sobre a poesia e a música. Pretendemos ressaltar o fato de que as relações de reciprocidade entre literatura e música não nasceram hoje nem ontem, com nossos poetas modernos e contemporâneos. A origem dessas relações se situa “na madrugada das formas poéticas”, na acepção de Segismundo Spina (2002), quando a música ajudava a traduzir o afeto do homem, sendo

também um instrumento de *Mnemosyne* a serviço da consolidação e perpetuação da poesia, como o foi em outras épocas posteriores, especialmente nas sociedades orais ou predominantemente orais. No âmbito brasileiro, a modinha e os brinquedos sonoros da cultura oral são evocados, no intuito de salientar nossas heranças poético-musicais da tradição européia, transmitidas, notadamente, pelos portugueses, e de evidenciar a importância dessas artes para a formação da sensibilidade poético-musical do brasileiro.

Servem-nos de referencial teórico para entendermos as origens e os desdobramentos das afinidades entre poesia e música, preferencialmente, as pesquisas de Segismundo Spina (2002; 1996), quando se volta para as origens das formas poéticas e para a lírica trovadoresca; o estudo de Paul Zumthor (1993), crítico que faz uma leitura aprofundada da poesia trovadoresca, e o trabalho de Batista Siqueira (1979), entre outros autores que estudaram a canção poética. Quanto ao entendimento dos brinquedos sonoros da infância, fundamentamos, principalmente, nos trabalhos de L. Câmara Cascudo (2006), autor que se debruça sobre a poesia de tradição oral, e nos estudos de Glória Kirinus (1998), poeta e educadora que faz a defesa das formas poéticas simples como bens imprescindíveis à formação da sensibilidade poética na criança e ao cultivo da identidade mito-poética do homem.

No segundo capítulo, “A lírica de Cecília Meireles e o retorno da lira”, concentramos na figura lírica de Cecília Meireles como poeta-musicista que cultivou, sobretudo, a canção poética e os brinquedos cantados. Inicialmente, numa espécie de prelúdio, buscamos apresentar a escritora e seu perfil poético-musical através de dois possíveis “retratos”,⁴ vislumbrados a partir de sua obra: a Cecília-menina, que teve uma intensa relação com a música, com a poesia oral, com os brinquedos cantados e com a canção poética, e a Cecília trovadora, sob os signos de Orfeu, de Sereia e de Penélope, que canta e (se) encanta e que borda cantando. Num segundo momento, procuramos mostrar que o retorno da lira na poesia de Cecília Meireles se realiza em três instâncias: primeiro, na realização da canção poética e na migração do vocabulário básico da música e suas (re)significações para o espaço da composição poética, sobretudo, nos livros *Viagem* e *Vaga música*; segundo, na recriação musical dos poemas de Cecília Meireles, tanto no âmbito erudito quanto no popular, e

⁴ Usamos a palavra “retrato” em seu sentido de representação, incluindo nela as possibilidades de transfiguração do real a partir da função da *poiesis*, no sentido aristotélico de recriação. Somos cômicos de que os “retratos” cecilianos, embora mantenham afinidades com a vida da escritora, entrevistados em cartas, crônicas e em suas memórias ficcionais escritas em *Olhinhos de Gato*, entre outros, são construções poético-ficcionais das imagens de personagens de si que ela elabora ao longo de sua produção poética. Na concepção de Bachelard (2006), essas recriações das imagens de si são formas da escritora realizar seus devaneios poéticos, através de suas lembranças, numa ambiguidade vida e obra, escrita do eu e literatura universal.

terceiro, no cultivo das musicalidades da infância, através dos poemas de *Ou isto ou aquilo*. Vale destacar que, no prelúdio e nas duas primeiras instâncias citadas, não temos o propósito de analisar os poemas que servem para demonstrar o retorno da lira na poética de Cecília Meireles. Pretendemos, tão somente, mostrar a intensa relação da escritora com a música, de forma que esta antecede e motiva a criação poética, estando na vida e na arte de Cecília Meireles. A análise literária, propriamente dita, é o foco do último momento do capítulo, quando nos debruçamos sobre oito poemas de *Ou isto ou aquilo*.

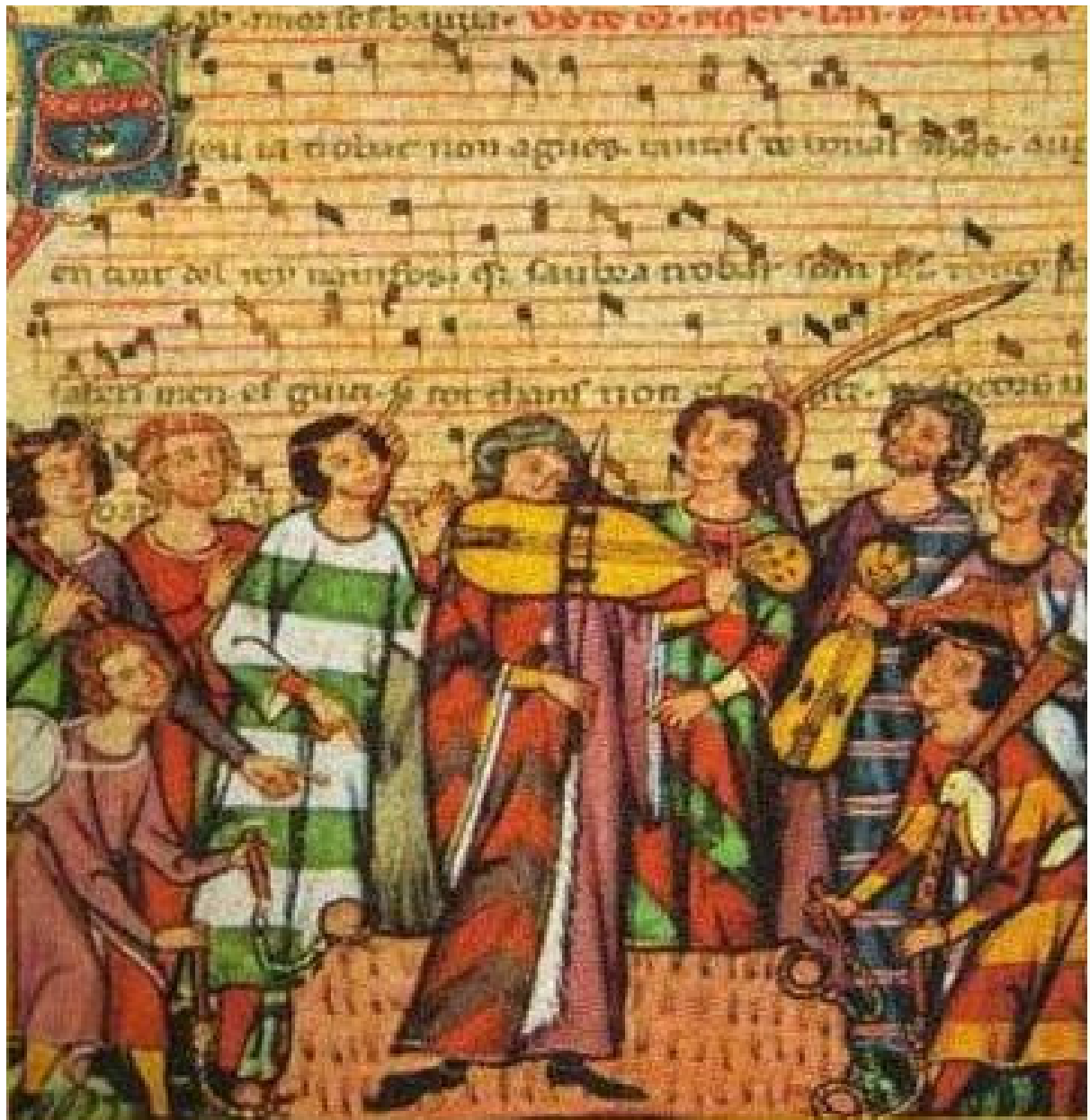
Quanto ao embasamento teórico, o desenvolvimento do segundo capítulo efetua-se na confluência da *Estética* de Hegel (1964), no momento em que o poeta e filósofo alemão discorre sobre os elementos constituintes da poesia em sua relação com os componentes fundamentais da música; das ideias de Ezra Pound (2003), em torno da melopéia, entendida como o conjunto de procedimentos formais e estilísticos responsáveis pela musicalidade da linguagem e suas correlações emocionais, e dos estudos de Alfredo Bosi (1997). Este autor, imbuído de uma visão particularizada de melopoética, analisa alguns textos poéticos da nossa literatura, evidenciando o seu caráter musical: o ritmo, seu andamento, sua dinâmica e seu uso poético; a melodia, seus jogos de altura, suas curvas, seus tons e efeitos, bem como a pausa e suas significações, concentrando-se na poesia moderna. Somam-se a esses estudos, as pesquisas de Solange Ribeiro (2002; 2003), entre outros autores que analisam as equivalências e afinidades entre a linguagem da literatura e a linguagem da música, e/ou que estudam o caráter musical da poesia ceciliana.

No terceiro capítulo, intitulado “Cecília Meireles entre a leitura e o canto”, objetivamos comprovar a viabilidade de se trabalhar, na escola, o entrelace poesia e música, ressaltando a função da *poiesis* (JAUSS, 2002), como forma de promover a interação texto/leitor. Para tanto, buscamos realizar duas experiências com os poemas da escritora carioca, preferencialmente os de *Ou isto ou aquilo*, junto a alguns alunos do 2º ao 5º ano, do ensino Fundamental I, da Escola Municipal Santa Teresinha, em Fortaleza, Ceará. Na primeira experiência, efetuamos uma oficina de leitura poético-musical, a partir dos poemas referidos, com uma turma de crianças do 5º ano, enquanto, no segundo experimento, aberto aos alunos do 2º ao 5º ano, formamos um grupo para cantar as canções feitas para os poemas infantis de Cecília Meireles, pelas crianças e jovens do primeiro grupo, ao mesmo tempo em que demos prosseguimento às atividades de leitura e musicalização dos poemas.

Servem de esteio à realização do terceiro capítulo, especialmente, os princípios fundamentais dos métodos criativo e recepcional, elencados por Bordini e Aguiar (1988),

tomados não como uma norma, todavia como uma sugestão para se trabalhar a leitura literária, e as ideias de Iser (1999), e Jauss (2002), com as quais os estudos de Bordini e Aguiar entram em sintonia. De um modo geral, o método recepcional, embasado nos estudos da Estética da recepção, constitui uma referência para nossa pesquisa, no que tange à sua concepção de texto literário como objeto móvel e inacabado e ao papel que destina ao leitor, enquanto coautor do texto e aquele que lhe atribui sentidos. No que se refere ao método criativo, seu uso se justifica, especialmente, porque possibilita o trabalho criativo no âmbito do ensino de artes, atuando como estímulo à interação sujeito/objeto e a auto-expressão, provocando a aquisição de saberes de forma lúdica, a partir da valorização de múltiplas possibilidades de interação que conjugam a intuição e a razão. A aplicação desses métodos levou em consideração também a poética da composição, no sentido de que o texto poético programa também a sua interpretação. Dito de outra forma, a composição é tecida em consonância com uma intenção comunicativa que perpassa todos os estratos do poema. Logo, a interpretação também brota do corpo do poema e não apenas do movimento subjetivo do leitor e de suas experiências de leitura.

Buscamos com esta tese, “De versos e acordes: o (en)canto do verbo em Cecília Meireles”, comprovar que os poemas infantis dessa escritora mantêm uma estreita relação com a música, que excede a “música da linguagem”, isto é, a musicalidade das rimas, das aliterações, do paralelismo, entre outras figuras rítmico-sonoras, e que é possível animar, musicalmente, esses textos poéticos em sala de aula: ler atentamente o poema, percebendo seu tom afetivo e sua estrutura rítmico-melódica e, em seguida, pensar modos de dizê-lo, individual ou em grupo, usando o canto e a performance poética. Trata-se de experiências lúdicas que procuram fazer as equivalências semânticas e emocionais de discursos diferentes, irmanados pelo poder de sensibilização, respeitando a natureza das duas artes, numa associação recíproca de sua expressividade sensorial e sonora, e de suas potencialidades de comunicação, da qual as duas saem enriquecidas do encontro. A música é o atrativo para seduzir o leitor para o texto poético enquanto este guarda os segredos de uma comunicação especial com o leitor, e o resultado dessa união, semelhante ao poder da lira de Orfeu que, uma vez jogada ao rio, continuou tocando por tempos sem fim, pode fazer diferença na educação poética das crianças.



O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas,
antes de serem essas infinitas estantes, com as vozes presas dentro
dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções,
danças (...)

(Cecília Meireles)

1 MÚSICA E POESIA: RELAÇÕES ANTIGAS

1.1 A Canção Poética

Literatura e música, ao longo da história das civilizações, teceram sempre laços de afinidades entre si, numa interdependência enriquecedora do objeto estético. Trata-se de uma relação milenar presente desde as formas poéticas primevas, como o canto mágico e os cantos lúdicos das comunidades autóctones, passando pela poesia melódica greco-latina e pela canção poética dos trovadores, quando poesia e música constituíam uma só arte, apresentando-se sob a forma de canção poética, até a canção popular dos dias atuais e a canção erudita, gêneros que têm se construído, no geral, na conjunção entre texto poético e música.

Todas as modalidades dessa poesia-canto nutrem-se dos elementos fundamentais da música, especialmente o ritmo e a melodia, tomados não apenas em seu aspecto potencial como acontece na fala e parte da poesia moderna escrita para ser lida em silêncio, entretanto, em seu pleno desenvolvimento, atuando como fatores preponderantes na constituição do próprio sistema literário e na perpetuação das obras poéticas.

Essa assertiva, que ressalta o poder da música junto à poesia, encontra respaldo tanto no pensamento dos povos de cultura, extremamente desenvolvidas, como a greco-latina, quanto no pensamento mágico dos autóctones e seu modo de representação do mundo. Numa das lendas cantadas que circularam entre os negros superiores, os Bambaras e os Mandingas, conforme cita Segismundo Spina (2002), a permanência da poesia está condicionada ao canto:

Tendo-se feito homem, o espírito das coisas se pôs a falar numa linguagem estranha, cheia de imagens e flores. Não compreendido, e tomado por louco, foi lançado ao mar. Um peixe o devorou; mas um pescador, tendo prendido o peixe e comido, começou a falar por sua vez uma linguagem misteriosa. E o pescador foi apedrejado enterrado profundamente. Lentamente o vento do deserto descobriu sua fossa, e, num dia de simum, alguns restos do corpo caíram no 'kous-kous' de um caçador. E imediatamente este se pôs a narrar em palavras místicas coisas desconhecidas. Foi também exterminado; seu corpo, reduzido a pó tão fino como a poeira do deserto, foi lançado no espaço. Um homem, cujo mister consistia em tirar de uma corda estendida sobre uma cabaça harmonias divinas, respirou alguns destes grãos e logo, como a corda que seus dedos faziam vibrar, começou a cantar, e o que saiu de seus lábios foi tal, que todo o mundo se pôs a chorar e deixaram-no viver. Assim a piedade deu nascimento ao *griot*, e é ela ainda que lhe permite existir (SPINA, 2002 p. 27).

Conforme sugere a lenda, a música entrelaçada à poesia garante a essa arte a permanência junto aos homens, principalmente, porque no canto poético a música propicia o desabrochar da linguagem dos afetos, “secundando a palavra para torná-la mais forte, penetrável” (CHASIN, 2004, p. 57).

Não se trata, porém, de unilateralidade, de forma que somente a música enriquece a poesia, como delimita a lenda dos Bambaras. A relação poesia/música no canto poético é de reciprocidade: há uma simbiose entre o estrato musical e o campo verbal, de forma que “o sentido e a orgânica da música se dão pela e na palavra” e o sentido da poesia advém da carga afetiva sugerida pela música que, por sua vez, “deve operar artisticamente na perspectiva de aprofundar, explorar, revelar, intensificar, o afeto que a palavra já guarda em si” (CHASIN, 2004, 57).

Desse entrelace, surge, portanto, uma arte de expressivo poder de persuasão e de humanização, que não apenas assegura a permanência dos mágicos e contadores de histórias nas comunidades arcaicas, como dos poetas mélicos, dos trovadores, e menestréis, entre outros portadores do dizer poético nas sociedades desenvolvidas, que cultivaram, sobretudo, a canção poética profana.

Nos domínios ainda dos povos autóctones, a poesia-canto não se restringe ao canto mágico. Graças à tendência natural do ser humano à imitação e à criação, descobriram-se outros modos de combinação entre palavra e música, ligados a interesses diversos. Assim, paralelo à existência da poesia de caráter mágico-religioso, havia também os cantos lúdicos, voltados para as circunstâncias do cotidiano, os quais apresentavam temáticas variadas, notadamente referentes ao amor e a outros temas profanos. Entre eles, destacam-se, consoante Spina (2002, p. 31), os cantos denominados *Inga fuka*, “das populações insulanas de Boeroe e Babar, na Índia Oriental”, executados por moços e moças, em alternância de vozes, semelhante aos cantares paralelísticos galego-portugueses.

Aqueles cantos indianos apresentavam uma estrutura aberta à competição, baseada “num jogo de estrofes e contra-estrofes, golpes e contragolpes, perguntas e réplicas, desafios e contestação” (SPINA, 2002, p. 31), que nos fazem lembrar os desafios poético-musicais de nossos poetas populares, os repentistas.

Como canto lúdico, Segismundo Spina ressalta ainda os cantos de ofício ou de trabalho, como “os *himaïos*, que os escravos cantavam por ocasião da moenda; o *aílinos*, canção dos tecelões, e o *iulos*, cantados pelos cortadores de lã”, nos primórdios da civilização grega (SPINA, 2002, p. 41, 42). Alguns desses cantos foram cultivados também na Idade Média, como as canções de tecer e as canções de trabalho. As primeiras canções eram cantadas nas cortes pelas aias diante de suas damas ou princesas, ao som do saltério ou da rabeça, e as segundas, geralmente exibiam melodias e ritmos que despertavam a alegria e a dança, de acordo com a natureza do trabalho.

Acreditamos que estes e outros cantos espalharam-se como heranças pela história das civilizações. Aqui no Brasil, por exemplo, além dos cantos das comunidades autóctones, cultivamos outros tipos de canções. Entre essas, destacamos as cantigas de trabalho, entoadas, sobretudo, na área rural, no cultivo da agricultura e da pecuária, encontradas também no cotidiano dos engenhos e nas tarefas domésticas, e as cantigas para brincar, os acalantos e as cantigas de carpir, entre outras.

Esses cantos, de um modo geral, deixaram a sua contribuição para a formação da arte poética de todos os povos civilizados. De acordo com Segismundo Spina (2002, p. 103), no que tange ao Ocidente, essa assertiva é verdadeira não apenas no que se refere à inter-relação música/poesia, mas também no que concerne à estruturação de nossa lírica: deles herdamos, por exemplo, os tipos básicos de nossas estrofes, o dístico, o terceto e a quadra, estruturas que, no geral, eram escolhidas, entre os primevos, de acordo com os princípios da numerologia mágica. Através dessa perspectiva, se entende porque a canção utiliza, predominantemente, a quadra como modelo estrófico, medida que guarda a harmonia do mundo, conforme acreditam, ainda hoje, certas tribos norte-americanas, conforme destaca Robert Lowie.⁵

Esse canto-poesia das comunidades primevas, por sua vez, vai ser sistematizado e ampliado nos domínios da Grécia e da Roma antigas, subsidiando o aparecimento da poesia lírica, gênero que continua de mãos dadas com a música e com a dança⁶. É o caso da poesia mélica (melódica), produzida no período arcaico (VII a. C.), conhecida também por canção,

⁵ Cf.: SPINA, 2002, p. 103.

⁶ A dança também fazia parte da arte poética, desde o período primitivo à Idade Média. Esta era construída num tripé: música, poesia e dança. Por questões de delimitação de nossa pesquisa, faremos referências apenas ao binômio “poesia e música”, sempre que for possível.

poesia estrófica, ode ligeira ou poesia monódica (cantada a uma só voz). Através dessa poesia, os poetas mélicos, geralmente, acompanhados pelo barbitos, (instrumento de sete cordas, que tem forma similar à lira), cantavam, preferencialmente, o amor e os prazeres da vida.

Faz-se mister destacar que a musicalidade da lírica greco-romana⁷ não se limitava ao próprio texto, presente na estrutura rítmica dos metros e nas potencialidades musicais da linguagem, no entanto, sua realização incluía o acompanhamento instrumental, numa perspectiva interativa em relação à composição verbal, que por sua vez, não era mero acessório da música, todavia uma forma de expressão musical, fundamentada no ritmo e nas possibilidade melódicas da poesia/canto.

Consoante Hegel (1964, p. 359), na poesia mélica, “os metros são mais variados, mais versáteis, as estrofes mais ricas e o acompanhamento musical torna-se mais completo, graças à interferência da modulação”. Tudo isso, somado à diversidade musical da poesia coral⁸, garante uma expressiva musicalidade à poesia.

Essa poesia mélica apresentava-se, no geral, dividida em estrofes, formadas por agrupamentos de versos, pautados por um mesmo esquema rítmico, os quais convergiam para a unidade de sentido da estrofe. De acordo com Spina (2002, p. 99), a estrofação é um dos mecanismos formais que asseguram a melopéia dessa poesia lírica e que facilitam a execução do poema como canto e como coreografia, constituindo um parâmetro formal necessário ao contexto circular do canto, o qual exigia uma volta à frase musical. Em decorrência desse movimento, o agrupamento de versos em torno de uma mesma ideia recebeu o nome de estrofe, palavra oriunda do grego *strophê*, cujo significado se referia à ação de retornar⁹.

Pensamos que essa poesia mélica greco-latina, além de servir de base para a constituição da arte poética do Ocidente, contém as nossas referências poético-musicais, ressoando em diversas sociedades e em vários momentos históricos, algumas vezes, deixando

⁷Consoante Grout e Palisca (2007, p. 28-33), do canto dessa poesia mélica há poucos fragmentos textuais, notadamente da poesia individual de Safo, produzida entre os séculos VII-VI a. C., e da poesia de Alceu (?630-580?), ambos oriundos da aristocracia grega, e da poesia de Catulo (84-54 a. C.), entre outros poetas romanos. Quanto às partituras, há referência a duas, um fragmento de um coro do Orestes, de Eurípedes, de III ou II a. C. e um Epitácio de Seikilos, provavelmente, do século I d. C.

⁸ Alcma foi um dos poeta-músicos que cultivaram a poesia coral. Este subordinou “suas combinações métricas e estróficas não só à sua fantasia, como às condições da melodia musical de que era também o compositor”. Entre as suas inovações, destacamos a ampliação da estrofe, que passou a ser composta “de duas partes iguais e uma terceira independente, estrutura que se tornou muito do gosto de seus sucessores” (SPINA, 2002, p. 115).

⁹ Entre nós, praticamente, se desconhece o sentido musical de estrofe advindo da poesia grega, embora tenhamos a estrofe como elemento básico da estrutura do poema até os dias de hoje.

a lira de Orfeu tocar em pianíssimo, outras vezes, soar com mais intensidade, como ocorre com a arte dos trovadores.

A canção dos trovadores medievais e seus intérpretes¹⁰, conforme Paul Zumthor, pode ser melhor compreendida quando é tomada sob a perspectiva da obra plena, “concretizada pelas circunstâncias de sua transmissão, pela presença simultânea, num tempo e num lugar dados, dos participantes dessa ação”. Trata-se de um conceito de obra que “contém e realiza o texto”, e que dá destaque à vocalidade, ou seja, ao uso da voz, parte concreta da obra que através de “sua escuta nos faz tocar as coisas” (ZUMTHOR, 1993, p. 9, 10).

Por esses destaques, a poesia medieval, produzida entre os séculos X e XIV, parece ser a que melhor explora e evidencia o (en)canto do verbo¹¹, numa unidade tal que, muitas vezes, dizer e cantar não se distinguem, sendo aquele usado, geralmente, em contextos ligados a determinado modo de oralização do texto poético, que toca o ouvido. Estamos falando da poesia em vernáculo, disseminada pelos trovadores, menestréis e outros profissionais da voz, os quais eram andarilhos e freqüentadores dos espaços cavaleirescos da Idade Média européia, ligados, sobretudo aos valores profanos.

Entre esses ambientes, que se estendem do público ao privado, destacam-se as cortes¹², os palácios, as praças dos mercados, os adros das igrejas e as feiras, considerados o palco de socialização da arte e da cultura, num momento em que a voz constituía, muitas vezes, o único meio de realização e publicização dos textos, fato que perdura além do século XV.

Nesse período de, aproximadamente, meio milênio, a voz constituiu, através do uso que os poetas ou seus intérpretes faziam dela, ora recitando, ora cantando o texto poético,

¹⁰ Os trovadores (Sul da França) e os troveiros (Norte da França) eram poetas-músicos pertencentes à nobreza, os quais criavam as cantigas para serem executadas, preferencialmente por seus intérpretes, os jograis e os menestréis, no geral, ao som do alaúde ou da cítola. Acreditamos que, junto às cortes européias e a outros ambientes nobres, os trovadores também interpretaram as suas composições. Já os menestréis e os jograis eram músicos profissionais e itinerantes, da classe popular, divulgadores da arte trovadoresca, os quais, a contragosto dos trovadores, também compunham, tocavam e cantavam as suas próprias canções poéticas. Cf.: Spina (2002).

¹¹ Utilizaremos verbo como sinônimo de “palavra-força”, no sentido em que utilizou Zumthor: palavra “que cria o que ela diz” e que “tem seus portadores privilegiados: velhos, pregadores, chefes, santos e, de maneira pouco diferente, os poetas; ela tem seus lugares privilegiados: a corte, o quarto das damas, a praça da cidade, a borda dos poços, a encruzilhada da igreja” (1993, p.75).

¹² Conforme Zumthor, “várias cortes régias tiveram seus leitores e jograis contratados: os de Castela, de Aragão, de Portugal, da França, da Inglaterra (...) reuniram multidões, em certos momentos dos séculos XII e XIII. A esse propósito, falou-se de mecenato (ZUMTHOR, 1993, p. 63,64). Ainda segundo Zumthor, “as festas particulares – banquetes, batizados e sobretudo casamentos – requeriam também, mais modestamente, a intervenção de intérpretes da poesia” (ZUMTHOR, 1993, p. 66).

mediante a improvisação e/ou memorização, um instrumento de autoridade tamanha que, muitas vezes, o texto, para o intérprete vocal (autor empírico), era apenas “uma oportunidade do gesto vocal”, conforme destaca Zumthor (1993, p. 55).

Nesse sentido, a enunciação na literatura medieval parece-nos ser tão ou mais importante que o enunciado, uma vez que, diferentemente da leitura silenciosa ou mesmo da simples leitura em voz alta do texto poético, a realização oral do texto poético pelos profissionais da palavra, como os trovadores, menestrelis e outros, colocava em movimento outras linguagens, sobretudo a do corpo, incluindo, aí, a voz e os gestos, linguagens que tinham implicações na recepção do texto pela plateia. Assim, quando o sujeito dizia ou cantava um poema tendia a converter a sua linguagem simbólica em situações concretas, despindo o signo de seu caráter arbitrário, a partir de uma leitura particularizada do texto. Nessa perspectiva, o texto não era somente letras, palavras, era também mímica, representação, objeto sensorial, enfim, ação de um corpo, performance.

Essa corporificação dos textos se manifestava, sobretudo, porque, na performance,¹³ o intérprete, em virtude da ausência do texto escrito, geralmente, tinha maior liberdade para dizer o texto, de modo que sua realização oral constituía um espetáculo para os olhos e para os ouvidos.

Os intérpretes da literatura medieval, jograis, recitadores e leitores itinerantes, além de atuarem como principais difusores dessa arte, desempenharam, notadamente, a função lúdica na sociedade de seu tempo: sua vocação era proporcionar “o prazer do ouvido” e o prazer do espetáculo (ZUMTHOR, 1993, p. 57).

Esses portadores da voz poética, como os denominou Paul Zumthor, possuíam uma extraordinária habilidade na arte do divertimento e uma maestria considerável na arte do dizer poético e do canto, mostrando-se, muitas vezes, exímios instrumentistas, por força da profissão, pois, o ofício de intérprete chegou a exigir deles “a capacidade de tocar nove

¹³ Uma boa parte dos poucos exemplos descritivos de performances poéticas, que se pode ter conhecimento hoje, se refere, consoante Zumthor (1993, p. 230), às experiências lítero-musicais realizadas entre a última metade do século IX e o final do século XIII, como é o caso da “cena das núpcias de Flamenca, no romance de mesmo nome, em meados do século XIII”. Neste episódio há referência de que o evento se construía na confluência entre “a explosão de verbos e gestos: um diz, o outro canta, um conta, o outro modula; se um acompanha de um instrumento, o outro não – todos pelo prazer auditivo da nobre reunião”(Idem).

instrumentos diferentes¹⁴ [vuelas, rotas, harpas, fretels, liras, timbales, trompas...]” (ZUMTHOR, 1993, p. 57).

O jogral e outros poetas por profissão promovem uma integração social através do lúdico, ligando-se, sobretudo, às festividades da sociedade medieval: dos coroamentos reais aos simples batizados, dos palácios às feiras e adros das igrejas. Além disso, desempenhavam outras funções, servindo de instrumento moral, tanto junto ao cidadão comum, como aos combatentes das guerras. Entre esses, através do canto (o *cantus gestualis*), veiculavam o ideal de virtude e de valentia necessários aos heróis, funcionando também, junto à sociedade, como instrumento ideológico do Estado, dadas às particularidades da recepção, pois, geralmente, a performance do texto se erguia em contextos favoráveis a “uma escuta atenta”, como “as horas de folga e de repouso” do trabalhador, que, estando relaxado, melhor absorve a mensagem. (ZUMTHOR, 1993, p.157)

No geral, o porta-voz da poesia ocupou na Europa, especialmente entre os séculos X e XV, um espaço central, não apenas servindo para manter a coesão social, mas, especialmente “sustentando e nutrindo o imaginário, divulgando e confirmando os mitos, revestida nisso de uma autoridade particular” (ZUMTHOR, 1993, p. 67). No entanto, conforme lembra o medievalista,

nada teria sido transmitido nem recebido (...) sem a contribuição sensorial própria da voz e do corpo. O intérprete (mesmo que simples leitor público) é uma presença. É em face de um auditório concreto, o “elocutor concreto” de que falam os pragmatistas de hoje; é o “autor empírico” de um texto cujo autor implícito, no instante presente, pouco importa, visto que a letra desse texto não é mais letras apenas, é o jogo de um indivíduo particular, incomparável (ZUMTHOR, 1993, p. 71)

¹⁴ Em virtude das exigências para a função do intérprete, foram criadas algumas escolas voltadas para a formação dos trovadores, a partir da última metade do século XII, em vários países da Europa, como a França, a Itália, a Alemanha, a Escócia e a Irlanda. A escolarização dos jograis, todavia, não constituiu regra, havendo os jograis leigos. A especialização parecia ser uma exigência apenas para a canção de gesta, modalidade de maior prestígio entre a nobreza, sobretudo na França, país que, até o final do século XIV, possuía “um grupo distinto e altamente respeitado de ‘jograis’ dedicados à execução das canções de gesta, entre as quais declamavam a melopéia, acompanhando-se de viela ou da sanfona” (ZUMTHOR, 1993, p. 58)

Nesse jogo, em que entram em cena o texto verbal, a melodia do canto, os gestos, a dança, as vestimentas e os objetos que cercam o intérprete, a obra literária ganha evidência não como texto escrito, mas como objeto em performance, iluminado no instante de sua execução. Ou seja, “ela se realiza nas especificidades da sua materialização em performance. Nesse momento encantado da performance, todos os elementos se aglutinam numa experiência única e talvez inefável, transcendendo a separação de seus componentes individuais” (FINNEGAN, 2008, p. 24).

A canção, nessa perspectiva, é antes de tudo, um evento, um texto em acontecimento, orientado pelo prazer, tanto na emissão, quanto na recepção; é um objeto especial de comunicação poética, de interação, de sociabilidade, afetividade e saber; enfim é uma obra plena, aquela que reúne todos os componentes possíveis de uma obra em ato: os elementos audíveis e visíveis, “os meios corporais e físicos da comunicação”, ou seja, “o que é poeticamente comunicado, aqui e agora – texto [não verbal], sonoridades, ritmos e elementos visuais (...), a totalidade dos fatores da performance”; o texto escrito, visto como seqüências lingüísticas, e o poema, “texto [oral](e, se for o caso, a melodia) da obra, sem consideração aos outros fatores da performance” (ZUMTHOR, 1993, p. 220).

Sem dúvidas, a realização plena da obra de arte literária pelos trovadores e seus intérpretes foi algo fascinante na Idade Média européia, sobretudo, no século XIII, servindo, notadamente como difusor do pensamento e da cultura daquele período, dos valores e dos anseios humanos, como o faz a arte desde os primórdios das civilizações. Isto não implica em dizer que ela se deu sempre de forma tranquila, pois apesar da função abrangente que a arte dos trovadores alcançou na sociedade medieval, a atuação dos intérpretes nos espaços urbanos dessa sociedade também inquietou, sobretudo, a igreja, que, embora, em certos momentos e lugares da Inglaterra e da Espanha¹⁵ (séculos XIII e XIV), tenha se rendido aos encantos do dizer poético dos intérpretes, abrindo-lhes, inclusive, as portas dos palácios episcopais, contraditoriamente, concebeu a arte dos profissionais da voz poética como concorrente ou mesmo inimiga, já que podia desviar a atenção dos fiéis para o profano.

¹⁵ Conforme Paul Zumthor (1993, p. 64), há exemplos de que poetas e cantores eram contratados para fazer a publicidade de certas igrejas diante dos romeiros, especialmente na “região de Santiago de Compostela (e em mais de uma dúzia de santuários locais)”. Além disso, a liturgia dramática, própria dos séculos X, XI, e XII, exigiu frequentemente o domínio da técnica inerente ao dizer poético dos trovadores e a adoção da língua vulgar, visando “operar com o *populus christianus* um contato frutuoso. (ZUMTHOR, 1993, p. 76, 77).

A arte dos jograis de boca, como eram chamados os cantores e recitadores, enfim, os divulgadores da literatura trovadoresca, para diferenciá-los dos jograis instrumentistas que os acompanhavam, inquietou também a burguesia, em seus primeiros passos ao poder, que a vê como coisa inútil, o oposto do trabalho. Todavia, essa classe emergente também não consegue parar a marcha dos artistas da palavra cantada que, nesse momento, ressoa por toda a Europa, embora já estivesse em desaceleração no século XIII, em decorrência do aumento dos textos escritos em “circulação” e, no século XIV, com o advento da imprensa, a ampliação do mercado livresco, a formação de bibliotecas abertas ao público estudantil e a atuação da escolástica¹⁶. É o contato com o papel escrito, com o início da prática da leitura em silêncio, que se impõe, no curso da performance dos trovadores, entre a voz, o canto e a poesia, calando a voz alta.

Até quando e até que ponto o novo contexto de modernização das sociedades ocidentais conseguirá emudecer a lira de Orfeu da arte poética dos trovadores e encerrar suas influências?

Sabemos que a poesia vocalizada dos trovadores, espaço do idílico, do *locus amenus*, da *Mimne*, do encanto, da *cortesia* e da harmonia, entendida também como evocação à primavera, à *alba* e aos cantos dos pássaros, ressoará na poesia de todos os tempos, inclusive em seu caráter de poesia musical.

Entre nós, brasileiros, ela se faz presente tanto na poesia de nossos poetas consagrados, sobretudo na produção poética do romantismo e modernismo, bem como na poesia popular de um modo geral, especialmente no cordel e seus ciclos heróicos e, na modinha.

Quanto às estruturas textuais, as canções dos *troubadours* (Sul da França) e dos *trouvères* (Norte da França), no geral, apresentavam-se sob a escrita do *trobar leu* (trovar simples) e do *trovar clu* e do *trobar ric*. No primeiro caso, temos o exemplo das canções da Condessa Beatrice de Dia (...1180-1210...), entre outros poetas que produziram composições simples, de fácil memorização, próximas das canções do folclore francês (GROUT e PALISCA, 1997, p. 89), enquanto o modo de trovar hermético e/ou rebuscado do *trovar clu* e do *trobar ric* foi cultivado, sobretudo por Macabru (...1129-1150), Raimbaut d'Aurenga

¹⁶ A atuação da Escolástica no ensino, defendendo a prática da leitura silenciosa, e o emergente contexto de industrialização europeu fizeram com que o uso da arte vocal se tornasse marginal, restrito às expressões da cultura popular.

(1147-1173) e por outros trovadores que criaram formas poético-musicais complexas, como as baladas dramáticas, cuja interpretação envolvia dois ou mais participantes (SPINA, 1996, p. 54). Entre essas, havia as baladas que deveriam ser mimadas, isto é, expressas com a linguagem corporal, enquanto outras se destinavam à interpretação coreográfica. Além disso, quase todas as canções dramáticas apresentavam a estrutura do refrão, certamente, entoado por um coro.

A *pastourelle* (pastorela) constitui um dos gêneros de canção mais cultivados, especialmente no Norte da França. Trata-se de uma balada dramática, provavelmente de origem popular, cuja temática gira em torno do motivo da corte de um cavaleiro da aristocracia a uma pastora, que antes de ceder aos apelos daquele o escarnece. No geral, estrutura-se na forma de diálogos (entre o cavaleiro e a pastora), os quais podiam ser cantados e representados, ao mesmo tempo. O *Jeu de Robin et de Marion*, de Adam de La Halle (...1237-1288...), é um dos mais importantes exemplos de teatro musical. Nesta peça, a parte cantada por Marion é bastante pungente, diferenciando-se dos refrões cantados pelo coro. Trata-se, conforme Grout e Palisca (1997, p. 86) de “um *rondel* monofônico com a forma ABAabAB (cada letra designa aqui uma frase musical diferente, correspondendo as maiúsculas às que são cantadas pelo coro e as minúsculas às cantadas pelo solista)”.

A repetição constitui um dos traços característicos das canções dos trovadores, quer de frase ou grupo de frases iniciais dos poemas, repetidas *ipsis litteris* ou com variações, procedimento que acontece, geralmente, antes dos cantores/poetas/instrumentistas seguirem livremente.

É necessário destacar, porém, que esse traço recorrente nos textos das cantigas nem sempre se confirma no âmbito da forma musical, consoante adverte Grout e Palisca, podendo a melodia ser conduzida por outros caminhos diferentes daqueles do texto verbal. No entanto, em termos de predominância, as recorrências textuais implicam em repetições melódicas (GROUT e PALISCA, 1997, p.89).

Da poesia dos trovadores que melhor evidencia o procedimento da repetição, ressaltamos as cantigas de amigo e de amor da Península Ibérica, especialmente as galaico-portuguesas, as quais apresentam fortes índices de musicalidade, conservados da canção provençal. Nessas cantigas, a repetição se mostra, sobretudo, na estrutura do paralelismo (notadamente o paralelismo formal) e do refrão, bem como na composição da melodia do texto, que, geralmente, se fazia acompanhar por algum instrumento da época.

O refrão, conforme Saraiva e Lopes (s.d.), constitui um dos traços estruturais sugestivos de musicalidade nas cantigas peninsulares:

O refrão sugere a existência de um coro. A disposição das estrofes aos pares e a alternância das mesmas rimas ao longo de toda a composição deixam entrever que se alternavam dois cantores ou dois grupos de cantores. A repetição à cada cabeça de cada nova estrofe, do verso final de uma estrofe anterior é talvez o vestígio de um primitivo processo de composição improvisada, que obriga um dos improvisadores a repetir o último verso do outro, para o qual devia achar seqüência (*leixa pren*, processo que ainda subsiste nas quadras do desafio). O facto, enfim, de, em virtude deste sistema de repetições, a letra se reduzir a um número pequeno de versos mostra-nos que ela se subordinava ao canto e ao ritmo da dança, e que a invenção literária desempenhava, dentro deste conjunto, um papel relativamente secundário (SARAIVA e LOPES, s.d., p. 58)

O Brasil recebeu muito da poética dos trovadores, não apenas no que concerne as suas cantigas, como também a sua arte de contar e cantar dos *lais*¹⁷, sobretudo através de Maria de França, que se notabilizou com os *lais* de amor, cantando as narrativas do fabulário celta e bretão, acompanhada de sua harpa (COLASANTI, 2004, p. 43, 44).

Essa é a base da nossa da poesia de cordel, através da qual o nosso poeta popular narra em versos contos de fadas, episódios da gesta carolíngia, que nos chegaram, possivelmente, através de Portugal, e outros fatos ligados ao contexto histórico que lhe é peculiar.

Essa constitui também as heranças de nossos brinquedos populares cantados, sendo referência para a formação de poetas-músico do porte de João de Barro, que, no início do século XX, foi a nossa Ananse¹⁸, especialmente, junto ao público infantil. Aquele poeta e compositor carioca, guiado por Apolo e suas musas, derramou sobre nós, o conteúdo do pote divino de Ananse, desta vez, duplamente encantado, pois se encontrava enfeitado de poesia e de música, constituindo um dos tesouros mais valiosos de nossa infância.

Quando falamos de nossas heranças poéticas, incluímos a lírica portuguesa, uma vez

¹⁷ O *lai* foi uma das formas poéticas bastante cultivadas, sobretudo, na Provença. No geral, possuía um caráter narrativo e não seguia a regularidade estrófica da canção, apresentando um “conteúdo variado, segundo a época de sua evolução: daí a sua divisão em *lais* religiosos (os mais antigos), consagrados principalmente à Virgem; o *lai* amoroso, que versa sobre o problema da natureza da *Mimne* (Amor)”, entre outros (SPINA, 1996, p. 78).

¹⁸ O mito de Ananse conta o seguinte: Ananse, uma aranha africana, subiu ao céu, através de sua teia, a fim de conseguir o pote sagrado que continha a ficção do mundo inteiro para contá-la ao povo de sua aldeia. Chegando lá, o Criador apresentou-lhe alguns desafios, os quais foram vencidos, de forma que Ananse ganhou o pote sagrado. Ao descer, a aranha se desequilibra, fazendo com que o pote despeje na cabeça das pessoas do mundo todo o conteúdo. Esse mito está presente em Machado (1985).

que foi através de Portugal que recebemos a nossa parcela da cultura ocidental. Certamente, a poesia provençal e sua musicalidade, frutos das influências das canções populares de outros povos europeus, foram algumas das heranças mais marcantes para a formação da lírica dos portugueses e, por consequência, da nossa, sobretudo no tocante ao caráter mélico da linguagem.

Dos povos da península ibérica, também ganhamos outros traços fundamentais da nossa poesia, como é o caso da métrica da redondilha, “forma de verso mais espontânea de toda a versificação peninsular. É o metro que corresponde à melodia natural das línguas hispânicas (o português, o galego e o espanhol)” (SPINA, 1996 p. 100). Essa herança foi tão decisiva que, segundo ainda Spina, nós “quase falamos em redondilhos de 7 sílabas. As próprias crônicas medievais em prosa atestam a predileção pela estrutura em redondilho, sobrevivência das gestas primitivas que se perderam” (SPINA, 1996 p. 100).

Junto com essa métrica, herdamos também a trova, espécie de forma poética também chamada de quadra, presente na nossa lírica, do Brasil colônia aos dias atuais, passando pelas modinhas, por toda a poesia popular e também pela poesia erudita de nossos bardos, espécies de poesia musical, filha da arte de trovar dos poetas medievais.

A modinha brasileira constitui uma das composições lítero-musicais que se destaca por sua afinidade com a canção monódica¹⁹ trovadoresca, sobretudo em seu caráter de canção simples e romântica e pela poeticidade de seus versos, especialmente, a partir do século XIX, quando nossos trovadores e bardos se dedicam a musicar poesias de escritores consagrados, como Castro Alves, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Laurindo Rabelo e Guimarães Passos, entre outros.

A modinha também merece destaque no que tange ao papel de difusora da cultura literária entre nós, promovendo também o divertimento do povo brasileiro, especialmente nos séculos XVIII e XIX (SIQUEIRA, 1979, p. 92) nas ruas e nos salões burgueses.

É mister ressaltar que essa canção estrófica destinada ao canto, com acompanhamento melódico e harmônico, de algum instrumento de corda (viola, violão, piano...), pautada, em geral, no uso de tonalidades menores, não tem despertado interesse apenas de compositores

¹⁹ (SPINA, 1996 p. 100). Cantada em uníssono, em uma só voz.

populares e eruditos²⁰, de cancionistas e de intérpretes da música brasileira. Os nossos poetas, de um modo geral, sempre nutriram predileção por esse gênero artístico, como é o caso de Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes os quais tanto fizeram alusão ao conteúdo amoroso e ultra-romântico das modinhas, como escreveram poemas que apresentam uma explícita evocação à modinha, desde os títulos, como “Modinha”, de Vinícius de Moraes, em parceria com Antônio Carlos Jobim, “Modinha”, de Manuel Bandeira, em parceria com Jayme Ovalle e “Modinha”, de Cecília Meireles (1901-1964).

A escritora de *Canções* evoca, em “Modinha”, a unidade entre poesia e música no corpo da canção poética:

Tuas palavras antigas
deixei-as todas, deixei-as,
junto com as minhas cantigas,
desenhadas nas areias.

Tantos sóis e tantas luas
brilharam sobre essas linhas,
das cantigas – que eram tuas –
das palavras – que eram minhas!

O mar, de língua sonora,
sabe o presente e o passado.
Canta o que é meu, vai-se embora:
que o resto é pouco e apagado. (p. 216)

É interessante notar como Cecília Meireles, na construção verbal de seu metapoema, evoca o entrecruzamento texto/melodia do gênero modinha, de forma tão singular a sugerir o desaparecimento das diferenças entre as duas faces da canção poética. Isso ocorre paulatinamente e de forma simbólica que deságua num entrelace de objetos e de vozes, desfazendo, na segunda estrofe, as diferenças entre os objetos que na primeira estrofe pertenciam a um “eu” e a um “tu”. Na primeira estrofe, ao eu poético pertencem as cantigas, tomadas aqui como melodias²¹, enquanto as palavras antigas pertencem a uma segunda

²⁰ Nesse âmbito, tivemos a modinha de salão, cultivada por músicos da estirpe de Carlos Gomes, do final do século XVIII até a segunda metade do século seguinte. De acordo com José Ramos Tinhorão (1998), os músicos brasileiros de escola se voltaram para a composição da modinha, estilizando-o, sobretudo, segundo a composição operística, o que o fez transformar-se em canção camerística de salão. Logo, a modinha, como peça erudita, alcançou grande voga nos nobres espaços culturais, principalmente nos teatros, sendo interpretada, sobretudo por cantores líricos estrangeiros.

²¹ Conforme H. Autran Dourado, “na Idade Média, chamava-se cantiga uma melodia simples, monofônica (DOURADO, 2004, p. 68).

pessoa; na segunda estrofe, invertem-se os papéis: o eu lírico tem a posse das palavras, enquanto a segunda pessoa é dona das linhas melódicas. Nesse sentido, a leitura do poema de Cecília sugere que a grandeza da modinha como gênero híbrido advém do entrelace texto e melodia, procedimento que muitos de nossos trovadores souberam fazer, seja através de parcerias entre poetas e músicos, seja através da condensação desses num só criador, como tem acontecido na história da nossa música popular, com Tom Jobim, Vinícius de Moraes, João Gilberto, Chico Buarque, entre muitos outros.

Ao mesmo tempo, o poema de Cecília alude à antiguidade do gênero modinha, seja através do adjetivo “antigas”, no primeiro verso da primeira estrofe, seja mediante a construção frasal da segunda estrofe, sobretudo pela evocação dos sintagmas nominais “tantos sóis e tantas luas”, indicadores quantitativos do tempo que nos remetem ao homem primitivo que contava os dias pelo aparecimento desses astros celestes. Para finalizar sua modinha, Cecília, traz “O mar de língua sonora”, como representação de nossas heranças portuguesas, sobretudo no tocante à nossa musicalidade.

Chamou a nossa atenção a antítese presente no poema, associada à “efemeridade duradora” da modinha, uma vez que esta embora tenha sido “desenhada nas areias”, sintagma sugestivo de instabilidade, resistiu ao transcorrer dos dias e dias, iluminados por “tantos sóis e tantas luas”.

Quanto à diluição da fronteira entre “poesia escrita e poesia cantada”, aludida por Cecília em sua “Modinha”, publicada em 1942, em *Vaga música*, nos remete ao pensamento de Herencia (on line)²², quando, ao evocar as ideias de Wisnik (2004), afirma:

A partir do momento em que Vinícius de Moraes, poeta e lírico reconhecido desde a década de 1930, migrou do livro para a canção, no final dos anos 50 e início dos 60, a fronteira entre poesia escrita e poesia cantada foi devassada por gerações de compositores e letristas leitores dos grandes poetas modernos, como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Cecília Meireles.

É de grande importância a contribuição de Vinícius de Moraes para o entrelace da poesia com a canção, no entanto, não podemos esquecer o percurso trilhado por outros artistas

²² HERENCIA, Luiz José. As origens da canção brasileira. Disponível em: <<http://acervos.ims.uol.com.br/php/level.php?lang=pt&component=38&item=29>>.

(poetas e compositores) desde o Brasil Colônia, especialmente aqueles que cultivaram as nossas modinhas poéticas.

A modinha como gênero híbrido representa para nós a religação entre a lira e a lírica, pondo em evidência também a nossa habilidade poético-musical, germinada a partir de influências plurais que apontam para a trança de gente que somos. Ela é um dos retratos culturais do Brasil, tecido por poetas e músicos de diversos estratos étnico-sociais: leigos e intelectuais, pobres e ricos, brancos e pretos, que colocaram a nossa canção poética ao alcance de muitos, nos salões, nas casas e nas ruas, ajudando a enriquecer a identidade poético-musical do brasileiro, alimentada desde a infância.

1.2 Os Brinquedos Poético-musicais da Infância

Em dias mais tranquilos, elas gostavam de suas cantigas de roda, tinham um largo repertório, e à tardinha e à noite brincavam pelos quintais e pelas ruas, pelos jardins e pelas praças. Tinham também jogos cantados e falados, resíduos ou esboços de teatro, e com eles se entretinham alegremente. Os brinquedos simples, primitivos e eternos, fáceis de obter e de conservar.

Cecília Meireles.

A música constitui um das artes fundamentais no desenvolvimento da sensibilidade poética da humanidade, sobretudo, no âmbito da cultura lúdica²³, estando presente em quase todas as manifestações artísticas e nos acontecimentos do dia e da noite, praticamente. Não muito longe no tempo, se é que não podemos dizer “ainda hoje”, quando poderíamos pensar que era chegada a hora do descanso e do silêncio, havia a possibilidade feliz de ouvir alguém,

²³ Conforme Brougère (2002, p. 26), a cultura lúdica compreende o conjunto de experiências lúdicas acumuladas pela criança, na interação com o outro e com os objetos de sua cultura. Constitui-se dos esquemas de brincadeira que a criança assimila ao brincar os jogos de imitação e os jogos de ficção, próprios da infância.

numa voz de aconchego, cantar “Meias de luz”,²⁴ ao menino que acordou no meio da noite: “Nossa Senhora faz meias / a linha é feita de luz / o novelo é a lua cheia / as meias são pra Jesus”. Difícil é não se embriagar com esse canto feito de poesia, não precisa nem ser criança para dormir no seio da mãe sonora, na acepção de Glória Kirinus (1998).

Se fazia “sol com chuva, casamento da viúva”, se fazia “chuva com sol, casamento do rouxinol”.²⁵ Tudo era motivo para trovas, para brincar de ser poeta e cantor.

Na experiência com as formas sonoras e os brinquedos poéticos da infância, na “roda ruando” e com “a palavra luando”, conforme expressão de Glória Kirinus (1998), desempenhávamos nosso inatismo poético, nossa predisposição à poesia, ao mágico, como *homo imaginarius e ludens*, deixando-nos habitar nos sons, ritmos, movimentos, brincadeiras e sonhos.

Na “Ciranda, cirandinha” em que se teciam cordão de amores, todos queriam entreter-se e entretecer sua trança de afetos, de sorrisos, de vozes, de ritmos e gestos com os amigos: “Ciranda, cirandinha/ Vamos todos cirandar/ Vamos dar a meia volta/ Volta e meia vamos dar”. E rodando, desenhavam no chão um resistente anel que os unia além do tempo e do espaço da brincadeira, diferentemente daquele anel que figura na letra da ciranda, que une os amores efêmeros, nascidos da flecha de Eros: “O anel que tu me deste/ Era vidro e se quebrou/ O amor que tu me tinhas,/ Era pouco e se acabou./ Por isso, dona Sofia/ entre dentro dessa roda/ diga um verso bem bonito/ diga adeus e vá embora”. Ninguém ia embora e a ciranda continuava a girar no carrossel da infância, debaixo de sol ou de lua, todos de mãos dadas, a cantar versos rimados e melódicos, alegres pela brincadeira e orgulhosos por escutar os colegas cantarem o seu nome. O escolhido, sentindo-se o artista da hora, podia recitar uma trovinha²⁶ que lhe chegava à memória e que parecia puxada do coração, especialmente quando se referia à mãe: “Mamãe é uma rosa/ Que papai colheu/ Eu sou o botãozinho/ Que a roseira deu”. Eram tantas as opções de quadras²⁷ que se guardava de cor, que dificilmente alguém repetia a trova dita. Desse modo, as próximas crianças destacadas podiam escolher, entre muitas, essa: “Quem quiser saber meu nome,/ Dê uma volta no jardim,/ Que o meu

²⁴ Essa cantiga de ninar popular é recriada e interpretada por Bia Bedran no álbum *Acalanto* (2005). Trata-se de uma composição cujo acompanhamento musical retoma parte da melodia da *Ave Maria*, de Gounod, sobreposta ao Prelúdio n. 1, do 1º volume do Cravo Bem temperado de I. S. Bach.

²⁵ As referências aos brinquedos cantados se pautarão principalmente no acervo de nossa memória, adquirido nas vivências de nossa infância entre as décadas de 70 e 80, no sul do Ceará. Muitos desses brinquedos podem ser conferidos em *Brincadeiras cantadas*, de Garcia e Marques, 1992, com as suas devidas variações, uma vez que as autoras coletam as brincadeiras do sul do Brasil. Cf. também LINHARES (2005).

²⁶ Essas trovas podiam ser recitadas ou cantadas.

²⁷ Garcia e Marques (1992, p. 41- 45) trazem muitos exemplos de quadras que eram recitadas na roda grande.

nome está escrito/ Numa folha de jasmim”, ou quem sabe: “Laranjeirinha pequeninha,/ Carregadinha de flor./ Eu também sou pequeninha/ Carregadinha de amor”.

A roda cantada²⁸ continuava *ad infinitum* e, se cansados estavam de rodar no sentido horário, passavam para o anti-horário e quem queria ficar tonto, logo tomava prumo de novo, pois o momento de dizer a quadrinha era aproveitado para recompor as energias, servindo ainda para reforçar os valores do grupo: “Sou pequenina/ Da perna grossa./ Vestidinho curto/ Papai não gosta”. A regra da brincadeira constituía em dar a todos a chance de enunciar o seu poema. Logo, quanto mais crianças brincando, mais quadrinhas populares entravam como contas no rosário da ciranda.

No geral, os temas românticos tinham predileção entre os pequenos. Assim, poderiam passar rapidinho da “Ciranda, cirandinha”, para “Viuvinha”: “Viuvinha da mata do além/ Ela quer se casar/ Mas não acha com quem./ Não é com você/ Não é com ninguém/ É com a pessoa/ Que quero mais bem”.²⁹ Querer bem era o que mais se conjugava naquela roda, onde todos se irmanavam e tomavam parte no corpo da infância. Nesse ato de “amorização”, na acepção de Ângela Linhares (2005), do grupo “Um canto em cada canto”,³⁰ o abraço era e é um dos principais elementos que se conjuga(va) na roda grande. É a circunstância em que o grupo era/é nutrido de amor. Em outras palavras:

É o momento especial do canto (...) em que tudo parece se vestir com todas as cores do arco-íris, como disse uma criança (...), parece uma criança a cantar (...), a canção não é nada mais que o desejo de fazer redes para pescar o amor. Um amor que é como os peixes: tem de todo tipo mas é lindo e enche o mar da vida!

Também dizemos muito que é a oportunidade do toque (...) na amorização a gente lava a alma e enche o coração de alegria... (LINHARES, 2005, p. 08).

Esses são alguns retalhos de memória do brasileiro, especialmente aquele que viveu sua infância nas comunidades rurais, algumas décadas atrás, como é o nosso caso, ou nas

²⁸ É chamada a brincadeira caracterizada “pela formação em círculo”, na qual as crianças, de mãos dadas, deslocam-se em sentido horário ou anti-horário, entoando uma canção, em uníssono ou em diálogo, “que pode conduzir a uma ação coreográfica” (GARCIA e MARQUES, 1992, p. 13).

²⁹ A particularidade dessa brincadeira de roda é que uma criança é destacada para representar a Viuvinha e colocada dentro da roda. Depois que o grupo canta a primeira estrofe, a Viuvinha, como numa parlenda de escolha, canta a segunda estrofe, destacando uma criança para substituí-la.

³⁰ “Um canto em cada canto” - faz parte da ACIC - Associação de Corais Infantis do Ceará, criada em 1996, voltada para o trabalho de arte e de educação musical de crianças oriundas das classes populares do Estado do Ceará, que conta com mais de trezentos grupos corais em exercício na capital e no interior. Seu trabalho se pauta, especialmente, sobre as brincadeiras cantadas populares.

metrópoles em desenvolvimento no começo do século XX, tempo em que não havia televisão e computador, por exemplo, como aconteceu com Cecília Meireles, Manuel Bandeira e outros escritores e educadores evocados nesse trabalho. Cecília Meireles não apenas usufruiu desses brinquedos sonoros como também os referendou em sua obra, especialmente em seus livros infantis, como *Criança Meu Amor* (1923) e *Ou isto ou aquilo* (1964).

Houve um tempo em que se vivia sob a égide dos jogos cantados, cujo brinquedo não era necessariamente o objeto, mas o movimento associado ao canto, muitos vindos de Portugal, da França, da Espanha, outros oriundos dos negros ou dos índios. Vivia-se a hora das histórias de Trancoso³¹, dos contos cantados, das parlendas, muitos em atuação ainda hoje e conhecidos pelas crianças, sobretudo, através da mídia eletrônica. É o caso, por exemplo, do pequeno drama musical, “Rosa juvenil”, divulgado por Xuxa, em seu DVD “Xuxa só para baixinho 7.”

Esses e outros brinquedos sonoros constituem um dos caminhos lúdicos viáveis de iniciação da criança nos domínios da educação poética, podendo promover experiências marcantes na vida do homem, caso contrário não seriam guardados nas cordas do coração, recordados na vida adulta, juntamente com outras brincadeiras, como o fizeram Manuel Bandeira³² e Cecília Meireles³³, entre outros.

Vale destacar também que as crianças não se divertiam apenas no carrossel das cantigas de roda ou nos jogos rítmico-sonoros das parlendas, mas também naqueles momentos que exigiam silêncio, nas horas em que o conto, entrelaçado à música, juntava todos, adultos e crianças nas calçadas, à luz do luar ou à luz de lamparinas, notadamente os contos de Trancoso e os clássicos infantis. Estes foram popularizados, entre nós, sobretudo pelo trabalho de reescrita poético-musical de João de Barro, o Braguinha,³⁴ artista que tatuou a nossa memória com o encanto das canções e com a melopéia da linguagem, na acepção de Pound (1990), dos contos *O gato de botas*, *O macaco e a velha*, *A história da baratinha*,

³¹ Gonçalo Fernandes Trancoso foi um escritor português do século XVI, que teve a sua obra, *Contos e histórias de proveito e exemplo*, popularizada no Brasil, sobretudo, através da oralidade. Com o transcurso do tempo, o nome Trancoso, passou a ser usado, no nosso país, metonimicamente, designando ficção, causos, fatos de invenção ou não-verdadeiros, em contraste com a “verdade” da História e da Ciência, por exemplo.

³² Cf. *Itinerário de Pasárgada*, (1957, pp. 9-10).

³³ Cf. *Olhinhos de gato* (2003).

³⁴ Compositor carioca, nascido em 1907, cujo nome verdadeiro é Carlos Alberto Ferreira Braga. É um dos maiores nomes da música popular brasileira, com mais de 400 trabalhos de composição, dos quais se destacam: “Carinhoso”, em parceria com Pixinguinha e diversas canções feitas para narrativas infantis. Morreu, recentemente (final de 2006) com quase 100 anos de idade.

*Chapeuzinho Vermelho, A Cigarra e a Formiga, A formiguinha e a neve*³⁵; *Festa no Céu e O Pequeno Polegar*. Elza Fiuza e Candeia Jota Júnior também fizeram adaptações e melodias para algumas narrativas infantis. Aquela trabalhou os contos *João e Maria* e *O soldadinho de chumbo*, enquanto Candeia concentrou-se em *Rapunzel*. Comparadas ao sucesso de Braguinha, podemos dizer que as versões daqueles dois artistas não se popularizaram tanto, pelo menos aqui no Nordeste.

Braguinha, conhecido também como um dos compositores populares mais notáveis do período de “ouro do carnaval carioca, nos anos 30”, embora não possuísse um conhecimento teórico da linguagem musical, nem tocasse qualquer instrumento, é considerado “um dos criadores da memória afetiva musical do povo [brasileiro]”. Foi além de compositor, cantor, “produtor e roteirista de cinema,³⁶” destacando-se, especialmente, por sua “capacidade de ir direto à alma do povo, de forma que suas canções, “de tão conhecidas, parecem que não têm autoria, fazendo parte de um amplo repertório de memória de todo brasileiro, como se fossem canções que sempre existiram”.³⁷

Acreditamos que a experiência de Braguinha com os filmes da Disney serviram de motivação para que ele se dedicasse ao “projeto de histórias e canções para crianças no início dos anos 40, época em que era o diretor artístico da gravadora Continental (CBS)”. Junto a essa gravadora vieram à lume “os primeiros álbuns da coleção Disquinho [em vinil colorido], com fábulas e contos em diálogos rimados e breves canções”, que tiveram uma extraordinária aceitação junto ao público infantil, alcançando até o final dos anos setenta do século passado “a cifra de 5 milhões de cópias vendidas”. Atualmente já contamos com o relançamento de alguns títulos da coleção em CD pela Warner/Continental, dos quais a maioria já se encontra esgotada.³⁸

³⁵Estas seis narrativas adaptadas por Braguinha têm sido publicadas na Coleção “Clássicos Infantis”, da Editora Moderna; elas foram popularizadas também na forma em áudio, através da Coleção “Disquinho”, em 1960, material relançado, em 2003, pelo patrocínio da indústria de cosméticos O Boticário.

³⁶ Braguinha “também trabalhou na dublagem do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*, de Walt Disney, o primeiro desenho animado em longa metragem da história do cinema, em 1938. A cantora Dalva de Oliveira deu voz à *Branca de Neve* e Carlos Galhardo ao príncipe. Depois vieram as versões brasileiras de *Pinóquio* (1940), *Dumbo* (1941) e *Bambi* (1942)”. Cf.: <<http://turmadamusica.com.br/tdm/modules/articles/article.php?id=74>>.

³⁷ Cf. o blog “Cantos e encantos”, onde há uma reportagem sobre Braguinha, retirada do Jornal *Estado de São Paulo*, de 26 dezembro de 2006.

³⁸ Cf.: <<http://turmadamusica.com.br/tdm/modules/articles/article.php?id=74>>.

No âmbito da literatura infantil, Braguinha não apenas criou canções para as narrativas que adaptou como também fez composições para outras obras como *Branca de Neve e os sete anões*, *Alice no país das maravilhas*, etc, todas com a qualidade do inesquecível *Chapeuzinho Vermelho* que, na versão de Braguinha, parece constituir um dos clássicos mais amados pelas crianças, desde a sua primeira edição, na década de 1960, até hoje, seja na versão oral, escrita, seja em áudio, do vinil ao cd.

O texto em si constitui uma canção, tamanha é a música das palavras³⁹, na concepção de Paul Scher (apud OLIVEIRA, p. 2002). Concorrem para isso a organização textual em versos, no geral, em redondilha maior ou menor e a ocorrência de rimas toantes e consoantes ao longo da narrativa, bem como a pontuação, especialmente, os pontos de exclamação e de interrogação e, a intercalação/coesão entre as vozes do narrador e dos personagens, de forma a não quebrar a música do texto. Vejamos a parte inicial do conto:

_ Chapeuzinho! Chapeuzinho! –
era a mamãe a chamar.

_ Estou aqui, mamãezinha! –
respondeu a menina, ao chegar.

_ Vai à casa da vovó
entregar esta cestinha.
São doces, bolos e frutas.
A vovó está doente!

_ Vou correndo, mamãezinha.
Vovó vai ficar contente!

Pra proteger a menina,
a mãe disse, seriamente:
_ Mas olha aqui, minha filha,
vai pela estrada do rio!
O caminho da floresta
é muito longo, sombrio!
Os caçadores disseram
ontem às nossas vizinhas
que o lobo mau anda lá,
devorando as criancinhas!

_ Não se assuste, mamãezinha,
seguirei o seu conselho!
_ Adeus, minha filha.
Vai, Chapeuzinho Vermelho!
(C. V.,1995, p. 3,4)

³⁹ De acordo com Oliveira (2002, p. 48), o sintagma ‘música de palavra’ “refere-se à prática literária de imitar a qualidade acústica da música por meio de recursos como onomatopéia, aliteração e assonância, próprios da linguagem verbal”.

Além da melopéia da linguagem, cuidadosamente construída para agradar o ouvido, há certas composições musicais destinadas ao canto dos personagens centrais: a Chapeuzinho Vermelho, o lobo e os caçadores. A menina, em dado momento da travessia pelo bosque, em direção à casa da avó, canta sua canção, “Muito feliz com a vida, / com a cestinha na mão”:

Pela estrada fora eu vou bem sozinha
 Levar esses doces para a vovozinha
 Ela mora longe e o caminho é deserto
 E o lobo mau passeia aqui por perto
 Mas à tardinha, ao sol poente
 Junto à mamãezinha dormirei contente.

Mal termina de cantar, depara-se com o vilão disfarçado que, depois de ludibriá-la e seguir em direção à casa da avó da menina pelo caminho mais curto, inicia seu canto:

Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau
 Eu pego as criancinhas pra fazer mingau
 Hoje estou contente, vai haver festa
 Tenho um bom petisco para encher a minha pança.

O último canto é reservado aos caçadores, os quais aceitam a participação especial da Chapeuzinho Vermelho, no final da canção, no momento em que levam a menina para casa:

(Caçadores)
 Nós somos os caçadores e nada nos amedronta
 Damos mil tiros por dia, matamos feras sem conta
 Varamos toda floresta, por mares e serranias
 Caçamos onça pintada, pacas, tatus e cotias.

(Chapeuzinho)
 O lobo mau já morreu, agora estamos em festa
 Posso brincar com as crianças
 E passear na floresta.

Além dos contos musicados e recontados por Braguinha, vale lembrar os contos cantados, que se disseminaram entre nós, sobretudo, pela oralidade, como *Capineiro de meu pai*, conhecido também como *A menina do cabelo de capim*; *O menino e a coca* e *O cego* ou

Xácara do Cego, obras cuja música não pode ser suprimida da narrativa.

Esses e outros contos, tecidos com os fios da música, se ligam à tradição dos romances ou *rimances* medievais, transmitidos ao povo brasileiro pelos portugueses, resistindo, consoante Cascudo (2006, p. 225), até princípios do século XX, conservado, ainda hoje, na memória mineira dos mais velhos.

Em terras brasileiras, ainda de acordo com Cascudo (2006, p. 227), alguns romances migraram para outros gêneros: uns se converteram em brincadeira de roda, enquanto “outros se transformaram em pequeninos autos”, como *O Cego*. “A Bela Infanta”, outro texto de origem portuguesa, bastante conhecido no Brasil, servia de acalanto no interior do Rio Grande do Norte, assegura Cascudo (2006, p. 229).

Chorava a Infanta, chorava,
lá dentro da camarinha.
Perguntou-lhe Rei seu Pai
_de que choras, filha minha?

_Eu não choro, senhor Pai
se chorasse razão tinha,
a todas vejo casadas,
só a mim vejo sozinha.

Procurei no meu reinado,
filha, quem te merecia,
só achei o conde Olário
este mulher e filho tinha⁴⁰.
(...)

Trata-se de um longo romance cantado que termina com a impossibilidade de um final feliz. Isso porque, para a realização do desejo e da carência da princesa, o conde teria que matar a amada esposa, para, então, ficar livre e casar-se com a Infanta, problema que é solucionado com a morte desta personagem, como uma espécie de castigo e enaltecimento da boa moral: “_Morreu a Bela infanta/ pelo mal que cometia,/ descasar os bem casados,/ cousa que Deus não queria” (CASCUDO, 2006, p 231). “A bela Infanta” foi uma das cantigas que embalou a infância de Cecília Meireles, juntamente com diversas brincadeiras vivenciadas com outras crianças, a avó, e a babá, como a escritora demonstra em *Olhinhos de Gato* (2003, p.77).

⁴⁰ O texto completo desse romance encontra-se em Cascudo (2006, p. 229 – 231).

Quanto ao aproveitamento das cantigas e brincadeiras infantis na literatura infantil brasileira, vale lembrar um livro que foi lançado em 2003: *Enquanto o sono não vem*,⁴¹ de José Mauro Brant, ator, cantor e contador de histórias. A obra reúne contos da tradição oral,⁴² mesclados de músicas⁴³ do nosso cancioneiro popular e de brinquedos populares cantados, que são contados de um modo bastante especial como se o autor trouxesse para o texto a voz do contador de histórias, o narrador oral, e a voz do trovador medieval, plena de música.

Não podemos deixar de mencionar também o trabalho importante de Bia Bedran⁴⁴, artista atuante no sentido de dar prosseguimento ao projeto de nossos trovadores populares, especialmente o de Braguinha, cantando e contando, em seus espetáculos visuais e sonoros e/ou em seus CDs e DVs, vários contos, acalantos e brincadeiras cantadas, da oralidade, além de textos de sua autoria. A ligação entre Bia Bedran e Braguinha é selada, notadamente, em 2008, através do evento “Histórias de um João de Barro”.⁴⁵ Trata-se de um musical⁴⁶ elaborado de forma especial por Nick Zarvos, a partir de um recorte da múltipla e vasta obra de Braguinha, segundo ressalta Angela Tostes:

O espetáculo reúne sete contos considerados clássicos da literatura infanto-juvenil, que foram musicados por Braguinha na década de 60 na série "Disquinho", da extinta gravadora Continental. São eles: O gato de botas; Festa no céu; O macaco e a velha; Os três porquinhos; Chapeuzinho vermelho; Os quatro heróis e A gata borralheira. Com uma surpresa: o autor entremeou as histórias com canções de Braguinha não ligadas ao universo infantil, entre elas Carinhoso; Balancê; Vai com jeito; Cantores do rádio; Copacabana; Laura; Urubu malandro, Primavera no Rio,

⁴¹ O autor disponibiliza as partituras das canções no final do livro.

⁴² Os contos recontados por Brant são: "Canta, canta meu surrão", "As nove filhas", "O rei cego e a cidade dos Olhos D'água", "A triste história de Eredegalba", "A linguagem dos pássaros" e "João Jiló".

⁴³ Entre as músicas que acompanham as narrativas, estão os acalantos "Consolo" e "Encontrei Nossa Senhora" e o brinquedo cantado "Lá na ponte da Vinhaça", também conhecido por "Passa, passa, gavião". Há contos que podem ser inteiramente cantados, como é o caso de "As nove filhas" e "A triste história de Eredegalba".

⁴⁴ Bia Bedran, conforme reportagem de Angela Tostes, intitulada: "Último final de semana da peça *Histórias de um João de barro*", tem produzido, ao longo de seus 35 anos de caminhada artística, uma obra admirável "que reúne 10 CDs, cinco livros infantis, 25 espetáculos, programas de TV e uma dezena de prêmios". Reportagem disponível em: <http://www.amigasdapracinha.com.br/?page=ver_materia&cat=Ha%20ha%20ha&id=1175>. Infelizmente, as composições lúdicas de Bia Bedran e de Braguinha passam ao largo do acervo recomendado pelo Referencial curricular nacional para a Educação infantil/MEC. A esse respeito cf. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo *Referencial curricular nacional para a Educação infantil/MEC*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF>>.

⁴⁵ Evento que se realizou recentemente, em março de 2008, no qual Bia Bedran celebra, no Teatro Villa Lobos, no Rio de Janeiro, os 101 anos de nascimento do nosso inesquecível poeta e compositor Braguinha.

⁴⁶ Cf. o Dvd *Bia Bedran em História de um João de Barro*: uma homenagem a Braguinha, gravado ao vivo do espetáculo, referenciado por Angela Tostes.

Pastorinhas entre outras, num total de 38 músicas do compositor e seus parceiros (TOSTES, 2008).⁴⁷

Conforme Bia Bedran, no musical em destaque, há uma extraordinária coerência entre as obras de Braguinha, conforme ainda demonstra a aludida reportagem:

As canções escolhidas estão surpreendentemente adequadas às histórias contadas. Um exemplo é o conto “A gata borralheira” onde os músicos interpretam a composição “Cadê Mimi” no momento em que o príncipe procura por sua amada; ou quando o príncipe encontra finalmente a Cinderela e canta “Carinhoso”. Assim, lanço um olhar diferente sobre a narrativa, ao mesmo tempo em que as crianças conhecem mais da obra de Braguinha e os adultos revivem músicas tão maravilhosas do nosso querido João de Barro (TOSTES, 2008).

Os shows de Bia Bedran, independente do repertório, têm sido, no geral, um rico manancial de cultura que se abre para o público de todas as idades, seja em ambientes fechados, como nos auditórios, ou nas praças, modalidades que tivemos oportunidade de experimentá-las na nossa cidade (Fortaleza). São eventos performáticos, nos quais tudo é linguagem: texto verbal, melodia do canto, gestos, vestimentas e os objetos que cercam o intérprete.

A obra fonográfica dessa artista encanta à primeira audição, especialmente, as composições dos álbuns: *Acalantos*, *Brinquedos cantados*, *Coletâneas de músicas infantis*, *Bia canta e conta* (v.1 e 2) e *A caixa de música de Bia*. Entre as músicas desses álbuns, merece destaque “O Anel”, da *Coletânea de músicas infantis*, que é cantada por Julieta Bedran, filha de Bia Bedran, cuja voz suave e branquinha⁴⁸ impressiona, fato que eleva a beleza da composição. Vejamos o texto:

Perdi meu anel no mar
Não pude mais encontrar
E o mar me trouxe a concha
De presente pra me dar

⁴⁷ Reportagem de Angela Toste, disponível em:

<http://www.amigasdapracinha.com.br/?page=ver_materia&cat=Ha%20ha%20ha&id=1175>.

⁴⁸ “Voz pura, de meninos [e meninas] antes da puberdade” (DOURADO, 2004, p. 363).

Será que foi parar na goela da baleia
 Ou será que foi parar no dedo da sereia
 Ou quem sabe, o pescador
 Pescou o anel e deu pro seu amor

Tirum tarudê, tirum tarudê
 Tirum tarudê, tirum tarudê
 Tirururu tirum, tiru tirum
 tarararurê rarum

Outras canções, do álbum em referência, que sobressaem pela beleza melódica são “Pedalinho” e “O trem”. Entre a produção de Bia Bedran, um fato é necessário destacar: somente pela letra não podemos sentir a dimensão estética de suas canções de Bia Bedran nem vivenciar a “*jocunditas*, a alegria das sonoridades melodiosas”, na acepção de Paul Zumthor (1993, p.168). É necessário ouvir suas composições e/ou ver a artista em ação performática.

Entre os contos cantados, dos álbuns homônimos, “O macaquinho” é um dos mais interessantes, por dois motivos: primeiro, pelo acompanhamento da sanfona que dá à música um sabor nordestino e que traduz a irreverência da situação cantada: o pai quer dormir e a toda hora o macaquinho inventa desculpas inconsistentes para dormir com o pai; e segundo, pelo fato da letra evocar uma situação bastante atual e crítica: o ritmo da vida moderna tem impedido que os pais brinquem com seus filhos, deixando-os carentes de infância e afetividade.

A participação de Braguinha e de Bia Bedran no cenário cultural brasileiro, através de sua inserção na indústria cultural e nas novas tecnologias, tem feito grande diferença, junto à cultura lúdica da infância, nos últimos cinquenta anos, alimentando a identidade poético-musical do homem e fazendo permanecer certas manifestações da arte popular na nossa sociedade de consumo, como alternativas para que as crianças do tempo das modernas tecnologias, dos brinquedos eletrônicos, encontrem serenidade e acalanto no seu viver.

Se concedermos oportunidades às nossas crianças para que possam usufruir os bens culturais da tradição, seria possível que, entre elas, algumas reivindicassem o direito de dizer: “Quero ter a chance de recordar a poesia feito música das histórias de Braguinhas, atravessar o bosque com a Chapeuzinho Vermelho, enfrentar a bruxa com João e Maria, calçar a bota de sete léguas e chegar a tempo na casa de Dom Ratão para impedir que ele se afogue na panela de feijão, fazendo feliz a Dona Baratinha. Quero mais: ‘Quero a delícia de

poder sentir as coisas mais simples”, como disse Bandeira, em seu poema “Belo, belo”; quero brincar com “As meninas” de Cecília, estudar música com “A bailarina”, e quem sabe, aprender a fazer “Leilão de jardim; na ciranda, quero entrar, rodar, cantar para depois dormir feliz como o menino pescador ao ouvir a linda “Cantiga da babá”, de Cecília Meireles, na voz da cantora portuguesa Lena D’Água”, interpretada no álbum *Ou isto ou aquilo*.

Seria incoerente pensar desse modo os desejos da criança de hoje? Acreditamos que não, afinal, mudam-se os tempos, as coisas, mas a célula mito-poética do homem não muda. A criança continua gostando de poesia, de ficção e dos brinquedos poéticos da tradição, basta ter a oportunidade de vivenciá-los. Prova disso é que os espetáculos infantis de Bia Bedran são sempre um sucesso de audiência e o seu “disco *Brinquedos Cantados*, com brincadeiras antigas, vende que nem água”, como ressalta a própria artista, na entrevista concedida ao jornal eletrônico “O Fluminense”⁴⁹.

O reencontro com a poesia cantada do povo tem se tornado, nos últimos anos, praticamente, uma regra para aqueles que trabalham com a produção cultural para a infância. Parece que a sociedade brasileira tem despertado para a importância dos brinquedos cantados tradicionais, como possibilidade de harmonizar a criança que vive agitada em meio a tantos apelos audiovisuais da mídia eletrônica de massa, dos videogames, dos programas de televisão e de cinema, das ofertas da internet, do bombardeio e da fragmentação da informação, etc. Assim, tenta contrabalançar essa cultura e seus efeitos, voltando-se para as formas culturais da tradição oral. Por essas razões, entendemos porque certos nomes da mídia eletrônica têm se dedicado a essas formas simples, como é o caso das cantoras Eliana e Xuxa, que lideram as estatísticas de vendas de CDs e DVDs dos brinquedos cantados no Brasil.

Obviamente a oferta desse tipo de canção infantil ainda é pequena, comparada à movimentação de outros tipos de brinquedos infantis de massa, somados ainda aos produtos destinados aos adultos que são consumidos pelas crianças, através da indústria fonográfica e áudio-visual. Por isso, a possibilidade de encontrar pessoas indiferentes aos brinquedos cantados infantis da tradição, hoje, é ainda maior que no contexto em que viveu Cecília Meireles que, na crônica “Doce música da infância”, escrita na década de 1950, apresenta seu estado de perplexidade diante do total desconhecimento das cantigas infantis por “um senhor sério, um senhor de boa família, sisudo e paternal” (MEIRELES, 2001, v.5, p. 261); um homem que ensinava, às crianças de uma determinada escola, as músicas infantis estrangeiras

⁴⁹ Disponível em :

<<http://www.ofluminense.com.br/noticias/71162.asp?pStrLink=63,348,0,71162&IndSeguro=0>>

com as desculpas de não haver aqui no Brasil músicas para crianças. Ao refletir sobre o fato em referência e tentar recuperar o seu diálogo com o homem, Cecília diz em sua crônica:

„Mas... o Sr. então não conhece a “Viuvinha”, que está sentada nos altos dos rochedos...? (Não conhecia). Nem aquela “Nesta rua, nesta rua tem um bosque”? O bosque da solidão habitado por um anjo que rouba o coração das meninas? (Não conhecia. E até ficou meio perplexo.) Nem a “À mão direita tem uma roseira? (Nada. E começou a impacientar-se.) nem “Lá no alto daquela montanha”? (Não, não conhecia.) Nem “Mais uma boneca na roda entrou”? (também não.) Que horror! Que infelicidade de vida, assim robusta e séria! (...) (MEIRELES, 2001, p. 261)

Em seguida, acrescenta:

E eu queria comunicar ao meu interlocutor a poesia dos brinquedos de roda, ao cair da tarde, nas pracinhas de arrabalde, quando as crianças vão chegando com os cabelos molhados e os joelhos limpos, depois do banho. Aquela hora deliciosa em que as primeiras luzes tentam faiscar entre frondes, e a voz dos pássaros vai ficando de uma saudade tão grande, e os homens voltam para casa cansados de trabalho mas envolto num ar sobrenatural de sonho... (...).

De vez em quando penso nessa conversa. E lamento que as cantigas infantis vão desaparecendo, não tanto por imposições da vida, pela invasão dos brinquedos mecânicos, mas por falta de amor a essa poesia que vem de tão longe, que tem sido o doce deleite de tantas gerações, e merecia ser preservada como herança infinita e maravilhosa, que torna, enfim, o mundo mais belo (MEIRELES, 2001, p. 262, 263).

Possibilitar experiências significativas com essa poesia cantada é uma tarefa que se faz brincando, especialmente quando se trata do brasileiro, povo herdeiro da alegria, da lírica amorosa e de musicalidades diversas, afinal, como lembra Câmara Cascudo (2006, p. 37), “Os nossos avós indígenas receberam os portugueses [exímios trovadores], em abril de 1500, dançando e cantando”, sem falar nas nossas mães pretas, de voz mansa e “prosódia ameigada pelos timbres cheios de timidez e carinho, ensopados no leite da ternura humana”, com seus cantos/contos/encantos (CASCUDO, 2006, p.165).

Retomando a epígrafe inicial, ressaltamos o fato de que os brinquedos da infância propiciam experiências tão importantes na vida do homem que na fase adulta voltam como lembranças felizes, inclusive para os poetas que sabem reconhecer o valor imensurável das “pequenas” coisas que dão significados à vida, especialmente, aqueles brinquedos em que a poesia do texto é animada pela magia da música, como os acalantos, as cantigas de roda e os contos cantados, entre outros “brinquedos simples, primitivos e eternos, fáceis de obter e de conservar” (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 371).



Quando eu ainda não sabia ler, brincava
com livros, e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo. Sempre me foi
muito fácil compor cantigas para os brinquedos
(Cecília Meireles)

2 A LÍRICA DE CECÍLIA MEIRELES E O RETORNO DA LIRA

2.1 Prelúdio: “retratos” de uma poeta musicista

Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964) pode ser considerada uma das mais importantes vozes líricas do século XX, compondo cantigas, modinhas e baladas, entre outros gêneros híbridos que conjugam a poesia e a música. Além disso, fez referências à música inúmeras vezes, de modo que esta arte constitui um dos motivos condutores de sua obra poética.

Poeta de uma obra extensa e diversificada no tocante ao gênero textual, ao estilo e à temática, artista plástica e musicista na área do violino e do canto, deixou soar sonoridades variadas nos perfis múltiplos que nos legou, através de uma produção literária intensa, que se estende além de quatro décadas.

Entre esses perfis, ressaltamos a Cecília-menina, ficcionalizada em *Olhinhos de Gato*⁵⁰ (1980), que se deixa encantar pelo mundo do faz-de-conta, pela sonoridade da natureza e pela poesia musical das ruas, especialmente, as cantigas de roda, os pregões dos vendedores ambulantes, as serenatas ao luar, entre outros gêneros. É a menina, que a três por quatro, escutava, recitados ou cantados, de seus educadores informais, textos poéticos e ou musicais, ligados, sobretudo, à tradição oral: orações poéticas, acalantos, modinhas, provérbios, trovas, parlendas, entre outras manifestações culturais que embalaram os seus dias de menina com uma energia misteriosa, irradiando para a vida e para a obra de Cecília mulher, mãe, educadora, jornalista, poeta e cronista, alcançando também, como herança, à vida dos seus leitores.

Paralelo às sonoridades populares, a menina de *Olhinhos de gato* também se encantava com a magia das sonoridades do piano, instrumento que lhe servia de passaporte a “profundas viagens”, ajudando-a a suportar os tempos difíceis de menina sozinha. Bastava ouvir alguém tocar algumas notas no piano, ou simplesmente ver o instrumento, a menina entrava em estado de devaneio:

⁵⁰ O livro *Olhinhos de Gato* foi publicado em 1980. No período de 1938 a 1940, a obra foi publicada em treze números da revista *Ocidente*, em Portugal

A porta já está aberta, esperando-a. E perto do piano, duas moças altas e lindas, paradas num degrau de madeira preta, arregaçam seus vestidos brancos (...). Como ali era um reino encantado, a mocinha disse-lhe: “Feche os olhos!” E ela fechou. Passaram-lhe um vidrinho frio pelo pescoço. E um imenso perfume encheu o quarto, saiu pela varanda, pairou pela rua, partiu pelo mundo. E a menina ia levada dentro dele, como as nuvens. As casas, as pessoas, eram densas, pesadas. Ela, não. Ela voava por cima de tudo. Ia para onde o vento mandava. Nem se movia. Era o próprio ar que a tomava ao colo e a transportava (MEIRELES, 2003, p.115).

E Olhinhos de Gato sonha, com os olhos fechados, cheios de luz cor-de-rosa. Sonha. Há quanto tempo ela sonha com um piano grande como aquele, como o da casa de *Orelhinha Peluda*! Um piano que tenha aquele misterioso cheiro de madeira, verniz, metal e música... Um piano vibrante, desses que têm vida humana por dentro, que respiram, falam, cantam, choram, quando se calca uma simples tecla... E que depois conservam ainda uma espécie de suspiro esperso, uma espécie de arquejo de alegria ou de mágoa, que paira em ondas pela sala toda (MEIRELES, 2003, p. 179).

Essa atribuição simbólica, concedida ao piano, pode ser interpretada do ponto de vista da relação metonímica piano/música, no sentido de que a música propicia a leveza e o estado de sonho no homem, e em alusão à ampla extensão sonora do instrumento (88 teclas) e sua capacidade harmônica e expressiva: o piano “pode soar dez ou mais notas de uma vez só, e assim permitir a execução de praticamente qualquer tipo de peça da música ocidental”. Além disso, “pode ser tocado tanto de modo piano [suave] como forte, de acordo com o toque”, produzindo “sua vasta gama expressiva” (SADIE, 1994, p. 720). Logo, como o sonho e a fantasia, o piano praticamente não possui limites.

Em *Olhinhos de gato*, Cecília revela-se a menina que, diferente de “Edmundo, o céptico”,⁵¹ vive a magia da infância, como a garota do poema “Ar livre”, enfeitada de sol, mesmo a despeito de ter vivenciado, desde cedo, experiências dolorosas, especialmente a morte da mãe, superadas pelo cultivo da criança mágica, proporcionado pelo ambiente em que vivera ao lado da avó, Dona Jacinta Garcia Benevides. Neste espaço familiar, Cecília menina pôde enovelar-se com os fios de uma cultura plural: a cultura dos livros e o legado do povo, recebido, sobretudo, por intermédio da babá Pedrina e de outras pessoas agregadas à família, bem como das crianças vizinhas, as quais “lhe ensinaram as palavras e a música, e os movimentos” de muitas brincadeiras cantadas (MEIRELES, 2003, p. 145), experiências que a fizeram estocar tesouros para a maturidade.

Entre esses bens recebidos na infância, está o valor da leveza, conjugada na vida e na obra poética, presente, especialmente, em poemas como “Ar livre”, de *Retrato natural* (1949):

⁵¹ Referimo-nos ao menino Edmundo, da crônica “Edmundo, o céptico”, (MEIRELES, 1962, p. 122), personagem que “estava sempre em guarda contra os adultos” e acreditava somente naquilo que seus olhos pudessem ver e a sua experiência pudesse comprovar, deixando de viver outras realidades do mundo do faz-de-conta, entre outras coisas.

A menina translúcida passa.
Vê-se a luz do sol dentro dos seus dedos.
Brilha em sua narina o coral do dia.

Leva o arco-íris em cada fio do cabelo.
Em sua pele madrepérolas hesitantes
Pintam leves alvoradas de neblina.

Evaporam-lhes os vestidos, na paisagem.
É apenas o vento que vai levando seu corpo pelas alamedas.
A cada passo, uma flor, a cada movimento, um pássaro.

E quando pára na ponte, as águas todas vão correndo,
em verdes lágrimas para dentro dos seus olhos.
(MEIRELES, 2001, p. 600)

Notemos que todo o poema se constitui de palavras e sintagmas ligados à semântica da leveza: “translúcida”, “flor”, “pássaro”, “arco-íris”, “fio do cabelo”, “madrepérolas”, “leves alvoradas de neblina”, “É apenas o vento que vai levando seu corpo pelas alamedas”, etc.

A leveza do olhar poético ceciliano sobre a realidade articula-se, muitas vezes, ao tom lúdico que a escritora adota na construção de muitos de seus poemas, notadamente os de *Ou isto ou aquilo* (1964), livro infantil no qual os poemas são verdadeiros brinquedos sonoros, que deixam entrever a Cecília menina e a poeta-tecelã de um lirismo profundo. Isto porque, como poeta-pastora, ela soube arrebanhar as palavras, com sua flauta mágica, e apanhar a beleza das coisas simples, aspirações inerentes às pessoas que foram tocadas pela beleza da arte e da vida, como sugere a leitura de “Os carneirinhos”.

Nos poemas de *Ou isto ou aquilo*, notamos, muitas vezes, a escritora projetada no eu da enunciação, trazendo para o espaço do texto poético retalhos ficcionalizados de sua infância, como acontece especialmente com “Figurinhas II” e “O eco”, entre outros poemas. Ao mesmo tempo, percebemos, nesse livro, a escritora da poesia-brinquedo, que prioriza o jogo como procedimento fundamental à comunicação poética com as crianças e à iniciação dessas nos mistérios da poesia, valorizando também a musicalidade das palavras, dos metros e das formas simples, em consonância com os interesses e prazer do leitor infantil.

A Cecília de *Ou isto ou aquilo*, em consonância com a “menina da varanda,/ com tantas asas nos braços/ e borboletas nas mãos”, para quem “Os sonhos são flores altas/ de umas distantes montanhas/ que um dia se alcançarão” (2001, p. 1096), é a escritora que nutre um otimismo fascinante pela arte, pela infância e pela vida, trabalhando poeticamente “o desejo de existir”, como essência da poesia, conforme atribui Trevisan (1993, p. 47).

Essa filosofia resvala para toda a sua produção em verso e em prosa, alcançando até mesmo a Cecília dos “retratos rasgados”, da dispersão e da efemeridade. É a poeta que, à semelhança do eu-lírico de “Tempo viajado”, apanha seus pedaços e vai cantando (2001, p. 616).

Como Orfeu, que nem a morte o impediu de continuar cantando “para os Bem-aventurados” que se voltam para os Campos Elíseos (GUIMARÃES, 1995, p. 239, 240), Cecília Meireles é a escritora que soube cantar a sua “pena/ com uma palavra tão doce, /de maneira tão serena,/ que até Deus pensou que fosse/ felicidade – e não pena” (MEIRELES, 2001, p. 348), como acontece ao eu-lírico do poema “A doce canção”, de *Vaga música* (1942).

É cantando como Orfeu e como sereia⁵² que Cecília Meireles compõe o seu segundo perfil. Neste, vemos a poeta que tem por destino cantar e encantar(se), cantar e morrer de cantar como a cigarra, numa espécie de morte que não se liga, necessariamente, à ideia de finitude, mas de transmutação, afinal, como disse Guimarães Rosa: “as pessoas não morrem ficam encantadas”⁵³.

Esse canto, no entanto, só apresenta sentido com o receptor, isto é, se for escutado. Caso contrário, a poeta sente-se como o eu-lírico de “Realejo”, do livro *Viagem* (1939), quando este diz: “Minha vida bela,/minha vida bela,/nada mais adianta/se não há janela/para a voz que canta...” (MEIRELES, 2001, p. 272), versos que nos fazem refletir sobre o espaço da arte, especialmente da arte poética, na nossa sociedade, notadamente, no período em que viveu Cecília, envolto de guerras e de ditadura.

Essa tonalidade menor de “Realejo” configura-se, no entanto, como uma nota de passagem para a fase solar da escritora, uma vez que, em outro momento de sua produção poética, ela expressa claramente, através do eu-lírico, que cantar é preciso, pois “Uma voz seria raiz perfurando cegueiras” (MEIRELES, 2001, p. 419).

Cecília Meireles, sendo poeta e musicista, é também a nossa Penélope, a que “bordava cantando”, num intricado de fios verbais e musicais. De sua tapeçaria poética, portanto, nascem não apenas poemas, mas também canções, como acontece em “A dona contrariada”:

⁵² Sem desconsiderar a ambigüidade dos mitos, evocamo-los em sua vertente apolínea já que procuramos mostrar a face menos evidenciada de Cecília Meireles: a poeta solar.

⁵³ Frase proferida por Guimarães Rosa, no seu discurso de posse, na Academia Brasileira de Letras, em 1967. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>

Ela estava ali sentada,
do lado que faz sol-posto,
com a cabeça curvada,
um véu de sombra no rosto.
Suas mãos indo e voltando
por sobre a tapeçaria,
paravam de vez em quando:
e, então, se acabava o dia.

Seu vestido era de linho,
cor da lua nas areias.
Em seus lábios cor de vinho
dormia a voz das sereias.
Ela bordava cantando.
E a sua canção dizia
a história que ia ficando
por sobre a tapeçaria.

Veio um pássaro da altura
e a sombra passou no pano,
como no mar da ventura
a vela do desengano.
Ela parou de cantar,
desfez a sombra com a mão,
depois, seguiu a bordar
na tela a sua canção.

Vieram os ventos do oceano,
roubadores de navios,
e desmancharam-lhe o pano,
remexendo-lhe nos fios.
Ela pôs as mãos por cima,
tudo compôs outra vez:
a canção pousou na rima,
e o bordado assim se fez.

Vieram as nuvens turvá-la.
Recomeçou de cantar.
No timbre da sua fala
havia um rumor de mar.
O sol dormia no fundo:
fez-se a voz, ele acordou.
Subiu para o alto do mundo.
E ela, cantando, bordou
(MEIRELES, 2001, p. 384).

“A Dona contrariada” constitui, a nosso ver, um dos mais belos “retratos” de Cecília Meireles, tanto do ponto de vista do lirismo e das imagens evocadas, como da perspectiva da inter-relação poesia e música na composição poética. Nele, a sua Penélope, à semelhança da personagem de *Odisséia*, de Homero, faz a apologia à resistência, ao enfrentamento das situações adversas com otimismo, serenidade e perspicácia, situação que encontra respaldo na própria história de vida de Cecília, na sua atuação profissional e na sua produção estética.

Toda a caminhada de Cecília Meireles esteve pautada sob o signo da resistência, do crédito ao poder da arte, da educação e das ações humanísticas.

Como poeta que borda cantando, Cecília aproximou-se também dos trovadores, numa reiteração de formas, gêneros e temas da lírica medieval. Assim, em sintonia com a arte dos trovadores, especialmente, dos portugueses⁵⁴, Cecília Meireles compôs cantiga de amor, como *Amor em Leonoreta* (1951), cantiga de amigo, como “A amiga deixada”, do livro *Vaga música* (1942), e “Cantar de vero amor” do livro *Dispersos* (1918-1964), e canção de gesta como a *Crônica trovada da cidade de Sam Sebastiam*, (1965), entre outras composições.

A presença da lírica medieval portuguesa na obra de Cecília reflete um pouco seu conhecimento da poesia medieval e suas relações com os portugueses, tanto no âmbito da vida pessoal, quanto no campo da produção literária: revela também seus vínculos genealógicos e afetivos com os lusitanos, uma vez que, além de descender de portugueses açorianos, como lembra Oliveira (2007, p. 187, “casou-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias, ilustrador de vários periódicos e livros em Portugal e no Brasil”, e denota também a sua afinidade com a cultura literária portuguesa que fruiu desde a infância e as suas ligações com alguns tecelões dessa cultura, como Fernando Pessoa, João de Castro, Osório Carlos Queiroz, Fernanda de Castro, José Osório, entre outros “intelectuais portugueses que foram seus contemporâneos” e com quem Cecília Meireles se correspondeu por quase 30 anos. Alguns desses nomes foram motivos de referências em sua obra poética, seja em dedicatória de livros, como acontece com *Viagem*, no qual escreve: “A meus amigos portugueses”, seja em dedicatória de poemas diversos, como é o caso dos 19 poemas de *Vaga música*, seja na evocação à lírica medieval portuguesa (OLIVEIRA, 2007, p. 187-189).

⁵⁴ A esse respeito, conferir MALEVAL (2002, p. 48-54).

2.2 Instâncias de musicalidades

2.2.1 A música da canção poética

Cecília está tão ligada à música que a sala de concertos no Rio de Janeiro leva seu nome.

Vasco Mariz

A música é uma das artes mais referendadas na obra literária de Cecília Meireles, aparecendo, sobretudo, nos livros *Viagem* e *Vaga Música*, obras nas quais a arte de Apolo aparece, especialmente, nos títulos dos poemas, como em “Música”, “Serenata”, “Canção”, “Cantiguinha”, “Guitarra”, “Pausa”, “Valsa”, “Realejo”, “Ritmo”, “Pequena canção da onda”, “Canção da menina antiga”, “Embalado da canção”, “Pequena canção”, “Cançãozinha de ninar”, “Serenata ao menino do hospital”, “Modinha”, “Madrigal da sombra”, “Canção para remar”, “Chorinho”, “Canção dos três barcos”, entre outros.

Entre essas e outras referências musicais, a palavra *canção* se destaca na obra poética ceciliana, constituindo ora uma espécie de metáfora do objeto estético ceciliano, ora uma alusão à estreita ligação entre música e poesia, condensada no gênero canção, através dos tempos, sobretudo, na Antiguidade clássica e no período medieval, chegando aos tempos modernos, com a canção literária, cultivada entre poetas e músicos, tanto no âmbito popular quanto no erudito.

No que concerne ao sentido literário do termo, ligado à *canzone* italiana⁵⁵, poema de forma fixa, cultivado por Dante e Petrarca e à canção romântica, de forma mais livre, Cecília Meireles, juntamente com outros escritores do porte de Fernando Pessoa, também se dedicou à reescrita da canção, em vários poemas, inclusive no livro *Canções*⁵⁶, de 1956.

⁵⁵ A *canzone* italiana é um poema do século XV, constituído “de um número variável de estrofes ou estâncias, cada qual com um número de versos, oscilante entre sete e vinte. O que caracteriza a canção é o fecho do poema que termina com uma estância menor, em que se encontra o resumo do conteúdo poemático, ou a dedicatória à mulher amada (D’ONOFRIO, 2007, p. 239).

⁵⁶ No livro *Canções*, Cecília Meireles usa tanto o modelo canônico da canção, oito versos por estrofes, como usa outras formas, notadamente a quadra, medida utilizada na poesia de tradição oral e na cançoneta (*canzonetta*), variante da canção italiana. A *canzonetta* constitui uma pequena canção poética, de “tom mais alegre”, destinada, no geral, ao canto “com acompanhamento de piano ou orquestra” (D’ONOFRIO, 2007, p. 239).

No entanto, as canções literárias de Cecília, apesar de fazerem parte de um contexto em que o “poema escrito é feito principalmente para ser lido”, como já o foi a canção clássica, e embora constituam poemas que são lidos e ouvidos “como em sonho”⁵⁷, à semelhança dos poemas de Fernando Pessoa, na acepção da própria escritora (MEIRELES, 2005, p. 74), elas não perdem o caráter de poesia musical, conservando, sobretudo, a musicalidade das palavras, dos versos, das frases, das estrofes, enfim, do poema, podendo também ser cantadas.

Em *Viagem*, a referência à canção, não raro, aparece associada à expressão poética, numa evocação do estreitamento das relações entre poesia e música, como ocorreu, sobretudo, na canção dos trovadores. Ao mesmo tempo, constitui um espaço no qual o eu-lírico projeta suas buscas em torno de si mesmo, encontrando apenas imagens provisórias e evanescentes que não se deixam fixar. “Motivo” é um dos poemas de *Viagem*, em que a canção é evocada em unidade com a expressão poética e em que o eu-lírico se sente um ser volátil como o som:

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
_ não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. **E a canção é tudo.**
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.
(MEIRELES, 2001, p. 227)⁵⁸.

Neste poema, Cecília também faz evocação à música como finalidade primeira da poesia, afinando-se com o pensamento do poeta francês Paul Verlaine (1844-1896), quando diz em sua “Art poétique”, inserida no livro *Jadis et Naguère* (1884): “*De la musique avant*

⁵⁷ Cecília remete aos poemas escritos que exigem “um tempo de reflexão sobre a sua linguagem” e propiciam um estado de “êxtase necessário para a fruição da mensagem lírica”, como é o caso dos poemas de Fernando Pessoa e os próprios textos poéticos da escritora de *Canções* (MEIRELES, 2005, p. 74).

⁵⁸ Os grifos são nossos.

toute chose”. Essa consonância de ideias entre Cecília e Verlaine é reiterada, especialmente, na composição “Serenata para Verlaine”, em que Cecília se dirige ao expoente da estética simbolista na França, ofertando-lhe os elementos fundamentais de sua arte poética, entre os quais a música se sobressai, ao dizer: “Trago-te o luar e as folhas secas/ e os violinos do outono/ e as mãos azuis das águas frescas/ às varandas do sono” (MEIRELES, 2001, p. 1588).

Friedrich Schiller (1759-1805), poeta do romantismo alemão, por sua vez, já defendia o primado da música na composição poética: “Em princípio minha alma se impregna de uma espécie de disposição musical; a idéia poética não vem senão depois” (Apud SPINA, 2002, p. 117)

Se, para Verlaine e Schiller, a música precede o fazer poético, para Cecília, ela está em tudo, inclusive no seu cotidiano e na sua arte, orientando o seu destino de sereia, como aquela que canta e (se) encanta, e vai além de desfazer-se em espumas na praia, pois, como Orfeu, sua lira “Tem sangue eterno a asa ritmada”; logo perdurará.

Ao fazer alusão ao poder da música, o poema “Motivo” remete-nos também para outros mitos que enaltecem o canto e que ligam a música ao mar, como o mito de Arion e de Dionísio, filtrados pelo pensamento de Wisnik (1989, p. 66):

Arion, prisioneiro de marinheiros que querem atirá-lo às águas, pede para entoar o seu próprio canto fúnebre, acompanhado da sua lira, e em seguida se lança por conta própria ao oceano onde os golfinhos, delfins de Apolo, atraídos pela música, o salvam; Dionísio, preso nas mesmas condições, transforma os piratas em golfinhos, condenados para sempre a salvar os náufragos.

Em diversos poemas de Cecília, a música apresenta-se evocada também por seus elementos estruturantes, seja de modo direto, seja pela metaforização daqueles. O *vento*, elemento que representa a música no que tange à veiculação do som, à propagação das ondas sonoras, e fenômeno que ajuda à realização do som nos instrumentos de sopro e na harpa eólia⁵⁹, na canção de Cecília se junta ao *ritmo*, um dos parâmetros fundamentais da música, entendido também como o elemento através do qual o tempo (a duração) do som pode ser mensurável. No poema “Motivo”, o vento e o ritmo aparecem representando o canto, a expressão e a vida do próprio eu lírico, especialmente na segunda e na última estrofes.

Considerado por Octavio Paz (1982, p. 61), o elemento responsável pela unidade da frase e da estrofe no poema, sobrepondo-se, muitas vezes, até mesmo ao “sentido ou direção

⁵⁹ “instrumento antiqüíssimo da família da harpa cujas cordas são tangidas pela ação do vento” (DOURADO, 2004, p. 159)

significativa⁶⁰”, o ritmo mostra-se fundamental à estética cecilianiana, sendo destacado também no poema “Discurso”, especialmente, nos versos: “E aqui estou, cantando./ Um poeta é sempre irmão do **vento** e da água: / deixa seu **ritmo** por onde passa (2001, p. 229)⁶¹”.

Segundo Carlos Secchin (2001, p. xxxvii), cantando, Cecília sente-se também conectada ao divino, às forças cósmicas, ao “mundo das essências, de onde ela se sente apartada”, ideia sugerida, sobretudo, no primeiro verso do poema: “E aqui estou, cantando”:

Quanta força, neste verso que abre o poema! Ao iniciá-lo com a conjunção e, Cecília deixa pressuposto todo o sofrimento de não poder participar da outra esfera: “e no entanto aqui estou”. A conjunção une os dois lados, embora um deles permaneça oculto. O lá e o aqui. Esta é uma realidade insatisfatória e a poeta se rebela contra ela, criando uma ponte com o lá. O fecho do verso é o gerúndio *cantando*. Ele vem separado por vírgula, o que nos obriga a ler o verbo com mais vagar, operando uma mudança de ritmo. Se a primeira parte do verso (“E aqui estou”) é uma abertura abrupta e inesperada, a segunda se distingue – seja pela pausa introduzida pela vírgula, seja pelo alongamento do verbo no gerúndio, seja pelo eco (*can-tan-do*) – por um ritmo mais moderado. A poeta se põe a cantar indefinidamente, pensando-se como um ser que existe no e para o ritmo (SECCHIN, 2001, p. xxxvii).

A canção é, portanto, algo que identifica o sopro divino sobre a criatura, ao mesmo tempo em que conecta a poeta ao transcendente, como assegura Chevalier:

O canto é o símbolo da palavra que une a potência criadora à sua criação, no momento em que esta última reconhece sua dependência de criatura, exprimindo-a na alegria, na adoração ou na imploração. É o sopro da criatura a responder ao sopro criador (CHEVALIER, 2007, p. 176).

Cantando, Cecília “deixa seu ritmo por onde passa”, ritmo poético- musical, expressão da sua vida com a qual nós leitores interagimos e movimentamos nossos ritmos íntimos, nossos desejos, pensamentos, sonhos, etc.

⁶⁰ Essa assertiva é facilmente comprovada no âmbito da criação da poesia popular, especialmente a poesia dos cordelistas, cantadores e repentistas, quando, comumente, as “palavras surgem naturalmente do ritmo, como a flor do caule”, na expressão de Octavio Paz (1982, p. 70).

⁶¹ Os grifos são nossos.

No poema “Ritmo”, de *Vaga música*, Cecília também faz apologia ao ritmo como vida e movimento:

O ritmo em que gemo
doçuras e mágoas
é um dourado remo
por douradas águas.

Tudo, quando passo,
olha-me e suspira.
Será meu **compasso**⁶²
que tantos admira?⁶³

(MEIRELES, 2001, p. 328)

Neste poema, Cecília Meireles apresenta-nos um eu-lírico numa situação de alta satisfação diante de sua vida e/ou de sua arte, já que a palavra ritmo tanto pode ser uma metonímia de vida, no sentido de que o ritmo está nas funções vitais do homem e dos animais: no respirar, no movimento do sangue, nas batidas do coração, etc, como pode ser símbolo da arte musical e poética, como um elemento de sustentação do som. Nestas duas perspectivas, o poema pode apresentar consonância com a vida e a obra de Cecília Meireles. No que tange ao sentimento de satisfação, podemos dizer que essa situação sugerida pelo poema remete aos instantes de reconhecimento da escritora diante de sua obra e de sua aceitação pela crítica, pelos escritores e pelos leitores, em sua época, sentimento raro em seus textos, pois, o que predomina é a insatisfação diante da sua criação artística, é a busca incessante de uma expressão perfeita. Já o sentimento de satisfação diante da vida pode se associar ao modo como Cecília administrou o tempo de sua permanência no mundo dos homens, fazendo-o render de tal maneira que ficamos perplexos diante da sua vasta produção literária e da sua atuação como educadora, jornalista, pesquisadora, viajante, mãe, esposa e amiga. Para tanto, o ritmo que admitiu para a sua produção intelectual e artística não foi o da valsa, mas do tango, do samba e do frevo, ritmos intensos, com raras pausas, regidos por compassos múltiplos e desdobráveis, como sugeriu Valdenia Silva (2008, p.16-36).

A partir desse prisma, podemos dizer que a vida de Cecília e o seu fazer poético foram um “dourado remo/por douradas águas”, numa dominância do símbolo solar, que, através da cor do ouro, sugere perfeição, iluminação, como representava a cor dourada para os indianos e

⁶² “Unidade métrica musical formada por grupos de tempos em porções iguais. Na partitura, delimita um trecho compreendido entre duas barras verticais (barras de compasso). Pode ser binário (dois tempos), ternário (três), quaternário (quatro)...” e pode ser classificado em simples ou composto. (DOURADO, 2004, p.88).

⁶³ Os grifos são nossos.

outros orientais, por exemplo, ou indica, à luz do pensamento primitivo dos dogons e bambaras, “a vibração original materializada do Espírito de Deus, palavra e água, verbo fecundante”, “princípio original da construção cósmica, da solidez, da segurança humana e, por extensão, o princípio da felicidade, como destaca Chevalier (2007, p. 669, 670).

Em “Medida da significação (I)”, do livro *Viagem*, Cecília alude a outro componente da linguagem musical, a *duração*, elemento que quantifica o valor das notas e das pausas na pauta musical:

Procurei-me nesta água da minha memória
que povoa todas as distâncias da vida
e, onde, como nos campos, se podia semear, talvez
tanta imagem capaz de ficar florido...

Procurei minha forma entre os aspectos das ondas,
para sentir, na noite, o aroma da minha **duração**.

Compreendo que, da frente aos pés, sou de ausência absoluta:
desapareci como aquele – no entanto, árduo – **ritmo**
que, sobre fingidos caminhos,
sustentou a minha passagem desejosa.
(...)

E aquilo que restaria eternamente
é tão da cor destas águas,

é tão do tamanho do **tempo**,
é tão edificado de **silêncios**
que, refletindo aqui,
permanece inefável.

(MEIRELES, 2001, p. 284)⁶⁴

Chamou-nos a atenção, no poema, a percepção que o eu-lírico tem de si, como um ser entre os elementos mais evanescentes. Essa percepção o faz buscar a si mesmo em situações de poucas instabilidades, isto é, nas águas da memória e na forma das ondas para sentir a vibração de sua vida, como música feita não apenas de som, mas também de aroma, elemento tão evanescente quanto o som. No entanto, essa música não se deixa apreender ou mensurar em seus aspectos de ritmo e de duração, porque além de ser inteiramente silêncio, encontra-se encantada. Essa é a sensação que habita o eu-lírico diante das imagens provisórias, reveladas de si mesmo, nos instantes da procura.

⁶⁴ Os grifos são nossos.

Diferentemente do poema “Ritmo”, que associa o fluido e o firme, de modo que o remo coordena e reina sobre a fluidez das águas, em “Medida da significação”, subjaz apenas a sensação de fluidez, conjugada ao sentimento de dispersão, ambos, presentificados, sobretudo, nos termos “água”, “memória”, “ondas”, “aroma”, “fingidos caminhos”, “passagem desejosa”, etc. É o que percebemos, sobretudo, quando o eu-lírico se sente “ausência absoluta”, incolor como as águas, do “tamanho do tempo” e “edificado de silêncios”, experiência que o eu-lírico confessa ser difícil exprimir através da palavra.

O *tempo*,⁶⁵ categoria que ajuda na organização matemática dos compassos, e o *silêncio*, que na música é representado pela *pausa*⁶⁶, como vimos, são evocados no poema “Medida da significação”, aparecendo também na composição de “Motivo” anteriormente destacada, através do adjetivo “mudo”: “E um dia sei que estarei mudo:/– mais nada”. Isto porque, sendo o canto “o sopro da criatura a responder ao sopro do criador” (CHEVALLIER, 2007, p. 176), ao perecer o corpo que acolhia o sopro, aquele não pode mais funcionar como a harpa eólia do divino, a não ser que este canto se encante nas palavras, como é o caso do canto ceciliano.

O *som*, outro elemento básico da música, e sua *altura (melodia)*⁶⁷ aparecem, notadamente, na linguagem do poema “Serenata”, no qual se encontram associados a outros constituintes musicais, como a *intensidade* (volume) , o *timbre*⁶⁸ e a *tonalidade*:⁶⁹

Serenata

Repara na canção tardia
que timidamente se eleva,
num arrulho de fonte fria.
O orvalho treme sobre a treva
e o sonho da noite procura
a voz que o vento abraça e leva.

⁶⁵ Na música, o tempo pode ser entendido como pulsação, “unidade essencial de um compasso”, dividindo-se em tempo forte e tempo fraco; como “andamento de determinada peça, do tipo *tempo di valsa*”, *tempo di minueto*, *tempo di marcia* (marcha), etc, e ainda como “duração de uma nota” (DOURADO, op. cit., p. 327).

⁶⁶ Como as notas musicais, as pausas na partitura possuem durações precisas.

⁶⁷ A altura de um som equivale a sua posição em relação à frequência do diapasão (lá padrão): 440 Hz. Os sons que soam com a frequência em torno do diapasão são considerados sons médios, enquanto os sons que vibram abaixo ou acima deste padrão são considerados graves ou agudos, respectivamente. Na conhecida frase “cai, cai balão”, em Dó maior, temos os sons “sol, sol, fá, mi”, numa altura em decrescendo em relação ao diapasão.

⁶⁸ Sonoridade específica de cada instrumento ou voz, resultante da dosagem das frequências e intensidades dos harmônicos. Por exemplo, o timbre de um violino é diferente do timbre de uma viola, violão ou violoncelo; o timbre de uma voz classificada como baixo é diferente da tenor, ou ainda, o timbre da voz de uma criança pequena é bastante diferente do timbre da voz de um rapaz recém chegado à puberdade por exemplo.

⁶⁹ Na música ocidental, a tonalidade refere-se “a relação entre as notas e acordes de uma peça com determinada centralidade, chamada tônica (DOURADO, 2004, p. 334), podendo ser reconhecida também como um conjunto de alturas, chamado escala, da qual a tônica é a principal altura. No campo simbólico, conforme a teoria dos afetos, as tonalidades maiores podem sugerir alegria, enquanto as menores podem expressar estados anímicos intimistas e/ou tristes.

Repara na canção tardia
 que oferece a um mundo desfeito
 sua flor de melancolia.
 É tão triste, mas tão perfeito,
 o movimento em que murmura,
 como o do coração no peito.

Repara na canção tardia
 que por sobre o teu nome, apenas,
 desenha a sua melodia.

E nessas letras tão pequenas
 o universo inteiro perdura.
 E o tempo suspira na altura

por eternidades serenas.
 (MEIRELES, 2001, p. 234, 235)

O poema acima tem como objeto de discurso a serenata, modalidade de música vocal bastante usada no Brasil, especialmente nos séculos XIX e XX, “geralmente acompanhada por violões e bandolins” e, na maioria das vezes, “cantada e executada ao ar livre sob a janela da mulher amada” (DOURADO, 2004, p. 299). A ideia, antecipada através do título, é confirmada já nos primeiros versos do poema: “Repara na canção tardia/ que timidamente se eleva, / num arrulho de fonte fria”. Como sabemos, as canções de serenata possuem um ritmo lento, pungente e eram cantadas, no geral, tarde da noite, de forma dengosa, por um trovador apaixonado, cuja voz baixa e meiga dizia palavras de amor, num tom triste, capaz de convencer a amada da dor que o amor por ela lhe causa. Assim, descoberto o fio da meada, a leitura de todo o poema adéqua-se a ele, confirmando o esquema de interpretação construído para o texto.

Além da referência musical do título, há outras, ao longo do poema: tempo (canção tardia); intensidade ou altura (timidamente se eleva); timbre e/ou intensidade (arrulho de fonte fria); som, timbre e vento (a voz que o vento abraça e leva); tom menor (flor de melancolia, triste); ritmo e som (o movimento em que murmura, como o do coração no peito; melodia (desenha a sua melodia); duração (o universo inteiro perdura); tempo, altura (E o tempo suspira na altura); duração (por eternidades serenas).

Observamos que Cecília não se limita a trazer para as linhas da canção apenas um conjunto de elementos musicais que tematiza o evento vocal da serenata, reservando espaço para a reflexão sobre a função da poesia-canção no corpo de nossa sociedade, “mundo desfeito”, que muito tem afastado o homem do estado poético, transformando, muitas vezes, em autômato do sistema, fragmentado em seu ser total.

O papel da poesia/canção seria despertar no sujeito leitor/receptor o estado da *ananda*⁷⁰, na concepção de Octávio Paz (1982), aquele estado de espírito que o Grupo Fernando Pessoa era capaz de despertar nos auditórios, com as leituras e performances de poemas, conforme Cecília faz referência em sua crônica, “O grupo Fernando Pessoa” (MEIRELES, 2005, p. 73, 74), experiência capaz de suspender o tempo real e levar os receptores ao tempo mítico, ao estado poético, como sugerem os últimos versos de “Serenata”: “E nessas letras tão pequenas/ o universo inteiro perdura. / E o tempo suspira na altura/ por eternidades serenas”.

Outras vezes, são *as notas musicais*, como em “A bailarina”, ou outros elementos da escrita musical e os *instrumentos* que são evocados, em composições que tematizam o sonho, a vida e a arte e, que a música e a poesia aparecem submetidas à dinâmica da ascense, como ocorre com um dos poemas sem título de *Canções* (1956). Localizada num espaço inferior e confundida com os sonhos, a música, nesse poema, nasce pelo chamado do criador: “Ó noite, negro piano, / os sonhos soam longe, / num teclado caído/ pelo fundo horizonte. / A música se inclina/ o pensamento insone: / em que clave se inscreve/ o itinerário do homem?” (MEIRELES, 2001, p 1092).

Novamente, encontramos o piano associado ao sonho, em sua vasta extensão e suas múltiplas combinações que se aproximam do sem limite. Esses recortes textuais, junto à obra poética de Cecília Meireles, são apenas algumas notas diante da extensão musical de sua lírica. No entanto, são indicativos da tese de que, para Cecília, a música não é um mero componente ilustrativo, um floreio, um acessório, em seus versos e em sua prosa. A música é uma espécie de “espinha dorsal” ou o próprio “nervo” dos versos, das frases, dos poemas, sendo também “fonte de lirismo”, como o é nas canções feitas para o canto (SPINA, 2002, p. 128). É ainda a energia que gera os versos e dita as relações entre as partes, formando um todo que é antes de tudo canção, sem deixar de ser poesia. A nosso ver, esse é um dos pontos altos da estética ceciliana, especialmente porque, ao entrelaçar poesia e música, Cecília tem fortalecido a ciranda dos *griots*, trovadores, menestréis, jograis e, com estes, tem assegurado “a inquebrantável unidade dessas duas Musas primitivas, que transpiram as emoções mais sãs e mais profundas da alma humana desde os alvares da civilização”, e que são “a imagem vivente da indestrutível unidade do Homem” (SPINA, 2002, p. 129).

⁷⁰ Palavra que provem do sânscrito cujo significado remete ao sentimento ou estado de extase ou felicidade suprema, usado no Hinduísmo monástico.

Corroborando ainda a união dessas duas musas na poética de Cecília Meireles, Ana Maria Lisboa de Mello (1997) ressaltava outro tipo de musicalidade ligada à harmonia do universo, numa perspectiva em que a música é tomada como simbolização do divino e como instrumento de harmonização cósmica e humana:

No Evangelho segundo São João, o vocábulo *verbum*, na frase ‘*In principium erat verbum*’, tem sido traduzida por ‘palavra’, no caso, a palavra divina. Mas alguns pesquisadores [como COTTE, 1990, p. 11] consideram que ‘som’, ou então, ‘canto’ é a melhor tradução para a expressão latina, uma vez que, nos tempos imemoriais, o criador era concebido como um canto infinito e a criação como uma cristalização desse canto.

Na Idade Média, supunha também que a música explicasse o funcionamento do universo e até regulasse a saúde do corpo. Todas as coisas dependiam da harmonia, da *tranquilitas ordinis* de Santo Agostinho. A palavra, vista como o fundamento do conhecimento, e o número, considerado o princípio abstrato subjacente às leis cósmicas, foram os dois alicerces do currículo medieval, que se desdobrava nas seguintes disciplinas: de um lado, Retórica, Gramática e Dialética (*trivium*), do outro, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia (*quadrivium*). A Música é a expressão do número no tempo (...). O canto é a palavra regulada pelo número no tempo, de forma que nele se reúnem os dois alicerces do conhecimento, antes referidos” (MELLO, 1997, p. 77, 78).

Na lírica cecilianiana, a evocação musical, muitas vezes, está associada ao caráter espiritualista de sua obra, conforme defende a pesquisadora em referência:

Em muitos poemas, a autora alude a uma música sutil – ‘música de seda’ – voz de um mundo transcendente, algumas vezes simbolizado pelo mar ou pela noite cósmica, ou seja, toma por tema essa intuitiva e antiga concepção de que existe uma música expressando o movimento do universo e reitera também a concepção que Deus é som. Em outros, a musicalidade traduz os estados da alma de um eu lírico que busca o seu equilíbrio, adotando por parâmetro a harmonia do universo (MELLO, 1997, p. 80).

A estudiosa de Cecília refere-se aos poemas “Anunciação”, “Êxtase” e “Som”, do livro *Viagem*; “Música”, “Embalado da canção”, “Canção do carreiro” e “Canção excêntrica”, de *Vaga Música*. No poema “Êxtase”, em particular, o eu poético, conforme Mello (2001, p. 11), “proclama que, ao empreender seu itinerário, se sente parte de uma totalidade”, como diz no verso: “Nem é preciso fazer nada, para se estar na alma de tudo”; percebe-se incluído “na harmonia cósmica, presente que reúne em si a história de todos os outros – os que já se foram, os antepassados, os de todos os lugares”.

As palavras do poema “Cântico IV⁷¹” sugerem esse tipo de musicalidade cósmica que harmoniza o homem, numa visão holística da música e do ser humano:

Adormece o teu corpo com a música da vida.
Encanta-te.
Esquece-te.
Tem por volúpia a dispersão.
Não queiras ser tu.
Quere ser a alma infinita de tudo.
Troca o teu curto sonho humano
Pelo sonho imortal.
O único.
Vence a miséria de ter medo.
Troca-te pelo Desconhecido.
Não vês, então, que ele é maior?
Não vês que ele não tem fim?
Não vês que ele és tu mesmo?
Tu que andas esquecido de ti?

(MEIRELES, 2001, p. 122, 123)

Essa visão holística do homem e do mundo, evocado no poema, apresenta afinidades com a tradição do pensamento oriental, filtrada através das leituras e impressões que a poeta experimentou em seus contatos com os indianos e sua cultura, bem como da profunda admiração que nutriu em relação a dois grandes ícones da cultura indiana:⁷² Rabindranath Tagore (1861-1941), poeta, músico e líder espiritual dos indianos e, Mahatma Ghandi (1869-1948), símbolo sócio-político e “o único sem revólveres, sem bolsos, sem mentira” (MEIRELES, 2001, 1608). Esses dois nomes foram enaltecidos, por Cecília Meireles, em crônicas, poemas e palestras.

Na poética de Cecília Meireles, as afinidades com as culturas orientais revelam-se, sobretudo, em duas perspectivas: na “profunda consciência do caráter transitório da existência”, cultivada pela escritora e na respectiva conjugação da filosofia “do desapego espiritual como forma de alcançar a compreensão das profundezas da realidade e a eliminação do sofrimento” (LOUNDO, 2007 p, 129), bem como “na saudade secular de infâncias,

⁷¹ O cântico é um gênero musical cantado, a partir de textos bíblicos, usado para fins religiosos. Cf.: Dicionário Grove (SADIE, 1994, p. 164).

⁷² Numa entrevista a Pedro Bloch, Cecília afirma: “Na Índia foi onde me senti mais dentro de meu mundo interior. As canções de Tagore, que tanta gente canta como folclore, tudo na Índia me dá uma sensação de levitar. Note que não visitei ali nem templos nem faquires. Não é exótico. E o espírito, compreende?” (BLOCH, 1989, p.33).

ternuras, humanidade”⁷³, nutrida em toda a sua obra (MEIRELES, 2001, p. 1018). Disso, advém “o caráter positivo e antiniilista da lírica ceciliana, marcada pela diversidade de motivos, (...), pela contemplação totalizante que a tudo abarca, pela cadência musical e rítmica e pela extraordinária versatilidade da métrica” (LOUNDO, 2007, p. 133).

A presença da filosofia indiana na obra poética de Cecília manifesta-se também na evocação “de um tempo fora do tempo”, um tempo encantador como o das melodias de encantar as serpentes, evento que, no geral, transporta o ouvinte para tempos míticos, para outras realidades fora do tempo real, como se, pela hipnose, suspendesse “a própria vida” real, como defende Bosi (2007, p. 22) ao fazer menção ao poema “Som da Índia”.

Não é apenas a música dos encantadores de serpentes indianos que é capaz de suspender o tempo real, a leitura/audição de textos poéticos, os concertos musicais, entre outros eventos artísticos, possuem, no geral, este poder: tirar-nos “do chão por onde rastejamos (...)/ E muito longe o nosso pensamento em serpentes se eleva/ na aérea música azul que a flauta ondula” (MEIRELES, 2001, p. 976).

2.2.2 A canção poética na música

A importância que vemos nesse trabalho é trazer de volta a poesia para o povo, na medida em que, musicando poemas, popularizamos efetivamente a poesia.

Wagner Cosse

A recorrência de um vocabulário específico da música, associada à predominância do caráter mélico e da poeticidade da linguagem na lírica de Cecília Meireles são responsáveis pelo notável interesse de recriação musical de seus poemas, seja por compositores brasileiros, seja por musicistas portugueses.

⁷³ Foi celebrando sua afinidade com Tagore que Cecília escreveu sua “Cançãozinha para Tagore”, onde diz: “Àquele lado do tempo/ onde abre a rosa da aurora,/ chegaremos de mãos dadas, cantando canções de roda/ com palavras encantadas (...).” (MEIRELES, 2001, p. 1023, 1024)

A esse respeito, destacamos o artigo “Cecília Meireles e a música”, escrito por Vasco Mariz⁷⁴, em 2002, na Revista *Brasiliiana*, como tributo ao centenário de nascimento de Cecília Meireles, no qual encontramos algumas informações importantes sobre a recriação musical de sua lírica feita por compositores eruditos brasileiros, além de sinalizações, embora parcas, da relação da poeta com a música, com músicos e musicólogos de nosso país, fato pouco explorado na fortuna crítica de Cecília.

De acordo com Vasco Mariz (2002, p. 10), Cecília Meireles ocupa, no nosso cancionário erudito, um dos lugares mais privilegiados no tocante ao número de textos poéticos musicados, mantendo “com relativa folga o segundo lugar, logo atrás de Manuel Bandeira, entre os poetas brasileiros mais frequentemente musicados por nossos compositores”.

A preferência pelos textos desses dois escritores deve-se ao fato de que suas composições poéticas possuem uma musicalidade implícita, impregnada na linguagem e no ritmo do poema, de modo a atrair os compositores, especialmente, aqueles que atuam na composição do *lied*⁷⁵. Para esses compositores, o texto poético é, geralmente, o ponto de partida para a criação da composição musical, interferindo também na condução rítmico-melódica de toda a peça. Nesse processo de criação, a intuição desempenha função fundamental, como ocorre na canção popular: “O compositor comenta o poema depois de sua leitura atenta, após se sentir embebido pela emoção estética que se desprende daquela pequena obra de arte. A melodia surge então como por encanto do próprio texto poético”⁷⁶ (MARIZ, 2002, p. 10).

Esse ponto de vista, por sua vez, não implica na ideia de que a melodia nasça exclusivamente do texto, todavia da relação texto/leitor. A prova disso é que dois compositores jamais criarão a mesma melodia, embora tenham como base o mesmo texto, podendo ambos adotar procedimentos contrários na condução da melodia das frases. Elegendo como parâmetro uma frase de um dado poema, um compositor “X” pode optar por um movimento ascendente e pianíssimo, enquanto um compositor “Y” pode aplicar o procedimento contrário: descendente e forte, sem conhecerem a composição particular de cada um.

⁷⁴ Vasco Mariz conheceu Cecília em meados dos anos 50, tornaram-se amigos e trocaram muitas cartas, especialmente, entre os anos 1950 e 1960, textos que nos parecem ser inéditos e que foram presenteados pelo musicólogo a sua neta Alexandra Maia, em 2001. Nelas, Cecília e Vasco falam, sobretudo, da estética musical e da música brasileira. A esse respeito, conferir o artigo do musicólogo: “Cecília Meireles e a música”.

⁷⁵ O *lied* é a canção de câmara, cultivada, sobretudo, no Romantismo musical europeu. Cf: Dourado, 2004, p. 184, 185.

⁷⁶ Adotaremos essa perspectiva para a musicalização dos poemas de Cecília Meireles em sala de aula.

Junto à intuição, trabalha também a razão, fazendo as equivalências entre estruturas poéticas e estruturas musicais.

Cecília, tendo consciência da musicalidade e do valor de sua obra poética, ressentia-se com o fato de que seus poemas não eram muito musicados, especialmente porque certos bons músicos, como Villa-Lobos, não tinham o ouvido poético. Sobre essa temática, Cecília Meireles, numa correspondência destinada a Vasco Mariz, em 25/11/1959, desabafa:

Uma coisa que eu não compreendo é porque os músicos sempre dão preferência a letras literariamente fracas⁷⁷. Os poemas escolhidos nunca são os melhores. É como se os músicos tivessem sensibilidade musical, mas não sensibilidade literária. O Villa-Lobos disse-me um dia que a música não tinha nada com a letra. A palavra era só para apoiar a voz⁷⁸. Engraçadíssimas aquelas teorias dele... (Apud MARIZ, 2002, p. 11)

Embora tenhamos, nos dias atuais, mais de 90 textos cecilianos musicados para voz, notadamente em canções eruditas, consideramos esse número pequeno, dada é a extensa produção poética dessa escritora carioca.

Entre os poemas musicados para concertos, destacamos “Berceuse da onda”, canção poética composta em 1928, destinada ao canto e piano ou canto e orquestra, cuja autoria musical pertence a Oscar Lorenzo Fernandez, “um de nossos mais importantes compositores de canções”, (MARIZ, 2002, p. 11); “Flor do meu coração”, de 1967, musicada por Camargo Guarniere, grande lírico de nossa música; os poemas, “Retrato”, “Murmúrio”, “Bem-te-vi”, “Teu Nome” e “Se eu fosse apenas”, também receberam tratamento musical, desta vez, através do trabalho de composição de Oswaldo Lacerda. Além disso, os poemas “Modinha”, “Chorinho” e “Cantiga” foram musicados por Luis Cosme, compositor gaúcho que as recriou conforme o ritmo de marchinhas e a quem se deve a célebre composição musical de “Madrugada no Campo”, publicada na Argentina.

⁷⁷ Cecília se referia, sobretudo, ao fato de Villa-Lobos ter composto *Cantilena, da Bachiana Brasileira n. 5*, a partir de “um poema medíocre de Ruth Valadares Corrêa” (MARIZ, 2002, p. 10).

⁷⁸ O pensamento de Villa-Lobos liga-se a uma vertente estética, no âmbito da composição musical, pautada na independência das duas artes e na preponderância da linguagem musical sobre outras linguagens. Essa tendência em torno da “prima pratica”, cultivada, sobretudo, no final da Renascença, foi contestada, no Barroco italiano, concebido também como Renascença italiana tardia, pelos ideais da “Camerata Fiorentina”, movimento artístico, conduzido, notadamente, por poetas e músicos, os quais defendiam a supremacia do texto sobre a música na constituição do gênero ópera, em sintonia com os referenciais da tragédia grega e com a criação de uma poética dos afetos. Cf.: Chasin (2004) e Águedo-Silva (2009, p. 29). No que tange a Cecília Meireles, entendemos que sua fala e sua arte não outorgam o redicalismo dessas duas linhas estéticas, antes, sugerem o entrelace harmonioso entre poesia e música.

Cecília inspirou ainda os compositores de vanguarda; entre eles, citamos Gilberto Mendes e Ernst Mahle. Este último compôs belíssimas canções a partir de alguns poemas cecilianos. São elas: *Para uma cigarra* (1966), *Leilão de jardim* (1971), *Uma flor quebrada* e *A chácara do Chico Bolacha*;

Outros nomes de compositores que se voltaram para a recriação da lírica ceciliana merecem destaque: Ronaldo Miranda, compositor contemporâneo que, para comemorar os 500 anos do Brasil, musicou a “Canção Antiga”; Almeida Prado, considerado por Vasco Mariz, o melhor compositor da atualidade; Edmundo Villani-Cortes, agraciado com o prêmio da APCA – Associação Paulista de Críticos de Arte, pelo “Ciclo Cecília Meireles” e Edino Krieger, o qual compôs uma peça para violão a partir da leitura do *Romanceiro* da Inconfidência, além de recriar, em 1989, o *Romance de Santa Cecília*. Este poema musical foi dividido em três movimentos ligados à vida, martírio e glória da santa, composto “para narrador, soprano, coro infantil e orquestra sinfônica”, alcançando “notável êxito na sala Cecília Meireles com a participação de sua filha Maria Fernanda como narradora” (MARIZ, 2002, p. 13).

Não podemos deixar de mencionar outros casos de parceria poético-musical despertada pela obra de Cecília: Ricardo Tacuchian, por exemplo, recriou o “Canto do poeta” numa composição de câmara para soprano, flauta, violino e piano, sendo também o compositor responsável por uma das mais belas e sofisticadas leituras musicais da obra infantil *Ou isto ou aquilo*, da qual receberam melodia e arranjo os poemas “Pescaria”, “Colar de Carolina”, “A moda da menina trombuda”, “O cavaleiro branco” e “Jogo de bola”.

Em relação ao livro de poemas infantis, *Ou isto ou aquilo*,⁷⁹ ressaltamos a parceria entre os portugueses Luís Pedro Fonseca e Lena d’Água. Esta cantora lançou, em Portugal, no ano de 1992, o álbum *Ou isto ou aquilo*⁸⁰, com doze poemas de Cecília Meireles, musicados e arranjados por seu parceiro artístico, Luís Pedro Fonseca, em 1978, para compor o musical infantil realizado por eles no mesmo ano. No geral, trata-se de um trabalho de grande qualidade artística, especialmente junto aos poemas “Cantiga da Babá” e “Ou isto ou aquilo”, resultando em composições que tornam mais evidentes a beleza poética e o conteúdo dos versos de Cecília Meireles.

Há que destacar também o trabalho recente de composição musical de Fátima Guedes, junto a alguns poemas do livro *Cânticos* (1927), de Cecília Meireles, que veio à público em

⁷⁹ Utilizamos os poemas desse livro em nossa pesquisa de campo, descrita no terceiro capítulo desta tese.

⁸⁰ Os poemas de *Ou isto ou aquilo* que compõem o álbum são: “Os carneirinhos”, “Ou isto ou aquilo”, “O sonho e a fronha”, “O cavaleiro branco”, “A lua é do Raul”, “Rio na sombra”, “A flor da pimenta”, “Canção”, “Canção de Dulce”, “Lua depois de chuva”, “Jardim da igreja” e “Cantiga da babá”.

2006, através do álbum *Cânticos*⁸¹, interpretado pelos cantores Thelmo Lins e Wagner Cosse, com a participação especial de Fátima Guedes e Nana Caymmi e cujos arranjos e direção musical são de Geraldo Vianna.

Para Thelmo Lins⁸² (2006), este álbum foi uma oportunidade de socializar o encantamento que os poemas de Cecília despertam nos leitores:

Na década de 80, logo após o seu lançamento, tomei contato com o livro “Cânticos”. A leitura dos poemas delicados e ao mesmo tempo contundentes reforçou em mim a admiração por Cecília Meireles, esta múltipla e talentosa mulher brasileira. O encanto foi tamanho que, em 1989, como ator, levei os poemas para um recital cênico, à luz de velas e ao som de cantos gregorianos. A vida me dá, agora, a oportunidade de ver esses poemas musicados pela compositora Fátima Guedes, num ritual de grande sensibilidade e emoção que divido com meu parceiro Wagner Cosse e com músicos que transformaram o sonho em realidade. O encantamento é distribuído como pérolas lançadas ao vento, na vontade de que estas palavras toquem a alma de cada ouvinte, preenchendo suas carências e transformando-se em novas carícias e estímulos. A nossa missão, como artistas, é a do caixeiro viajante distribuindo sons, palavras e, principalmente, esperança a todos os corações.

Para Wagner Cosse⁸³ (2006), participar do Cd *Cânticos* foi um “encontro iluminado”, com a obra de Cecília:

Cecília Meireles abriu as janelas de minha alma para a poesia, quando eu tinha apenas sete anos e iniciava meu processo de alfabetização. Nunca mais esqueci aquele impacto. Não sabia, àquela época, que as palavras poderiam soar tão belas e produzir tamanha emoção. Ao longo dos anos, sua poesia foi criando raízes profundas em meu ser, deixando-me sempre atônito e admirado ante à beleza e contundência de sua palavra, e sua extraordinária sensibilidade. Agora, em mais um encontro iluminado com a obra dessa grande mulher, sinto-me embriagado de felicidade por poder levar, com o meu parceiro e amigo Thelmo Lins, os poemas do livro “Cânticos” para o Cd, embalados pela música atemporal de Fátima Guedes. Mais uma vez as palavras de Cecília marcam a ferro, fogo e paixão minh'alma

⁸¹ Trata-se de um projeto que se tornou possível graças ao patrocínio da Lei estadual de incentivo à cultura de Minas Gerais e da Lei municipal de incentivo à cultura de Belo Horizonte, entre outros.

⁸² Thelmo Lins é um artista plural (cantor, ator, produtor cultural e escritor) que, em seus trabalhos, tem mostrado grande predileção pelos textos poéticos. Além de Cecília, interpretou, juntamente com Wagner Cosse, Carlos Drummond (poeta), no álbum *Thelmo Lins canta Drummond*, lançado em 2003. Os poemas do cd foram “musicados especialmente para o trabalho por Milton Nascimento, Joyce, Francis Hime, Belchior, Sueli Costa, Sérgio Santos, Tavinho Moura, Renato Motha, Ladston do Nascimento, José Miguel Wisnik, Flávio Henrique e Geraldinho Alvarenga. O disco traz a participação especial de Maria Bethânia e o texto de abertura de Affonso Romano de Sant’Anna. Pedro Drummond, neto do poeta-maior, comentou a respeito do CD: ‘Você fez um ótimo trabalho propiciando esta nova interpretação da poesia de Carlos. A presença de Maria Bethânia é emocionante e você é responsável por toda essa emoção através das parcerias inspiradas. Música requintada, obviamente elaborada com pureza de sentimento e bom gosto’”. Disponível em: <<http://www.thelmolins.com.br>>.

⁸³ Cf.: <<http://www.thelmolins.com.br>>.

desnuda. São palavras eternas desse ser divino que se renova e se multiplica indefinidamente, espalhando sua arte e sabedoria por todos os corações. Por todos os mundos.

Consideramos de grande qualidade⁸⁴ as composições musicais de todo o álbum⁸⁵, tanto no aspecto da melodia quanto no âmbito do acompanhamento, geralmente ao som do piano e do violoncelo. Todavia, há que destacar o “Cântico XXIII”, cuja interpretação de Nana Caymmi duplica o lirismo dos versos de Cecília.

A serenidade das vozes de Thelmo Lins e Wagner Cosse, nos momentos da recitação poética, parece guiar-se pelas orientações da própria Cecília Meireles, uma vez que esta, conforme salienta o poeta Ruy Afonso Machado, no artigo “Cecília, amiga” não apreciava certas leituras que pudessem afetar a melodia do poema, como acontece com certas declamações: “A verdade é que Cecília tinha horror à declamação tradicional: àquela justamente que é conhecida pelo nome de declamação. E que nada tem a ver com a arte de dizer versos. Que ela os dizia de um modo muito simples (MACHADO, 2007, p. 285, 286).

A recitação com arte, no entanto, Cecília Meireles muito admirava, como expôs na crônica “O Grupo Fernando Pessoa”:

Que estes jovens se agrupassem para assim fazerem presente o Trovador partido, que lhe acordassem a voz – não é fácil – dessas solidões ocultas, já seria motivo de admiração; porque hoje é natural dos jovens esquecerem prontamente, e a tendência dos tempos é a de serem não só volúveis, mas também superficiais. Mas o que assombra não é que venha esse Grupo a dizer em voz alta os poemas de Fernando Pessoa: é que por toda parte se manifeste o interesse de ouvi-los, e que os auditórios se detenham atentos, sensíveis à sua palavra, que nem sempre se imaginaria tão comunicável.

(...) Pois o Grupo Fernando Pessoa arriscou-se (...) a dizer em voz alta o que antes se lia e se ouvia como em sonho. E o êxito dessa tentativa parece provar que, paradoxalmente, a genialidade é simples e compreensível. Que há uma espécie de magia na genialidade, que abre, de repente, um clarão, diante de si, deixando que a essa luz o espírito se revele. Nesse instante, a essa claridade, artista e auditório participam de um conhecimento maravilhoso e profundo. Pode ser que depois a “iluminação” desapareça, mas a Poesia terá cumprido uma de suas finalidades, nessa instantânea, ainda que efêmera penetração (MEIRELES, 2005, p. 73, 74).

⁸⁴ São peças que apresentam um modelo de dicção convincente, segundo aceção de Tatit (2002) e potencializam os afetos dos poemas, apresentando arranjos bem elaborados

⁸⁵ O álbum *Cânticos* intercala poemas musicados e poemas recitados, num total de vinte e nove composições. Entre os poemas musicados, estão: “Dize”, peça que faz a abertura da coletânea e os Cânticos I, IV, VI, IX, XI, XIII, XIV, XV, XIX, XXI, XXIII, XXIV e XXVI; ordem preenchida com os cânticos recitados.

Esses tipos de eventos poéticos que iluminam o espírito da plateia para receber a poesia, juntamente com o trabalho de recriação poético-musical do poema por um número cada vez mais crescente de compositores e intérpretes, especialmente brasileiros, têm contribuído sobremaneira para “aumentar o público ouvinte [e leitor] de poesia”, como destaca Thelmo Lins, na entrevista concedida ao suplemento literário *Cultura MG*, intitulado “A música dos poetas”.⁸⁶

2.2.3 As musicalidades da infância em *Ou isto ou aquilo*

A tematização do universo infantil é acompanhada de recursos formais extremamente sedutores, em fanopéias (...); seus versos são igualmente preciosos pela utilização de elementos sonoros, que retomam a origem primeira da Lírica, quando os poemas eram feitos para serem cantados.

Hebe Lima.

O livro *Ou isto ou aquilo* (1964), composto de 56 poemas, agrupados em duas partes⁸⁷, constitui a mais importante obra ceciliana destinada às crianças. Com ela, Cecília Meireles, juntamente com outros escritores, como Henriqueta Lisboa, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Sidônio Muralha, Sérgio Capparelli e José Paulo Paes, ajuda a consubstanciar uma poética infantil, consonante com os novos ideais de infância e de educação, propugnados, notadamente, pelos escolanovistas⁸⁸ e com as primeiras

⁸⁶Disponível em: <[http://www.cultura.mg.gov.br/arquivos/suplementoliterario/File/slmg-julho-07\(1\).pdf](http://www.cultura.mg.gov.br/arquivos/suplementoliterario/File/slmg-julho-07(1).pdf)>

⁸⁷ Na publicação inicial de *Ou isto ou aquilo*, em 1964, pela editora Giroflê, a obra continha apenas vinte poemas, relativos à primeira parte do livro. Publicado postumamente, em 1969, pela Editora Melhoramentos, com o título *Poesia: Ou isto ou aquilo & inéditos*, a obra passou a ter 56 poemas.

⁸⁸ Os escolanovistas se voltam contra a ideia de que a criança é um ser sem linguagem e sem conhecimento ou um adulto em miniatura, concebendo-a em seu desenvolvimento psicológico e modo especial de interagir com o mundo, e sua capacidade de vivência criativa, especialmente nos domínios do mundo imaginário. Conforme Silva (2008, p. 65), “Cecília adotou, como escolanovista que foi, sua concepção de infância a partir do pensamento do filósofo americano John Dewey, o qual, na obra *A Escola e a Sociedade* (1899), amplia a questão, afirmando que as necessidades psíquicas da criança devem ser entendidas a partir do que a criança é e não do que ela será. Logo, a criança como aluno, necessita ter sua individualidade preservada por cuidados e educação especiais que respeitem o seu processo de desenvolvimento”.

manifestações da lírica infantil, ligadas aos brinquedos cantados. Trata-se de uma arte que, no geral, tematiza o cotidiano da criança, envolto de brincadeiras e dos elementos da fauna e da flora brasileira, situados, quase sempre, em circunstâncias permeadas de humor, numa representação que não idealiza a infância como a etapa da vida, associada sempre à bondade e à perfeição.

Nesse novo modo poético de falar à infância, o escritor, de um modo geral, não assume posturas moralizantes, como era dominante no contexto brasileiro até a década de 60, nem se rende a objetivos pedagógicos, didatizantes, que subjuguem o estético. A poesia é, antes de qualquer coisa, concebida como arte, “objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor” e somente por questões de destino, no sentido de dirigir-se a um público em formação, situado na idade de melhor aprendizagem, a infância, ou quando é usada como “instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área pedagógica”, conforme Nelly Novaes Coelho (2000, p. 46).

No caso de *Ou isto ou aquilo*, o estético se tece, especialmente em diálogo com a tradição literária ocidental, como acontece com toda a produção literária ceciliana, sobretudo, através das formas e dos metros poéticos populares e eruditos, afinado com o diapasão do experimentalismo e das inovações modernistas, centrados, notadamente, nos recursos da melopéia e da fanopéia, os quais fazem a sua obra ser intensamente musical e plástica, e de grande aceitação junto às crianças, numa identificação que se estende para além da tematização da infância, de suas brincadeiras e de seu modo de percepção e interação com o mundo.

A identificação da criança com a obra ceciliana efetua-se também pela forma poética, uma vez que os poemas de *Ou isto ou aquilo* constituem brinquedos, jogos verbais que põem em destaque o lado sonoro dos signos, numa perspectiva lúdica, que, muitas vezes, leva o leitor “ao puro deleite de simplesmente incorporar-se, despreocupado, ao comboio de sons e cores” (LIMA, 1998, p.28), como ocorre em “A avó do menino”, “Jogo de bola”, “As duas velhinhas”, “A bolha”, “Colar de Carolina”, “A folha na festa”, “Canção”, etc., e a interagir com o humor, adotado no tratamento do tema, como sucede com os poemas “A Chácara do Chico Bolacha”, e “A língua do Nhem”, entre outros.

A natureza lúdica da poesia de Cecília Meireles denota vínculos com a tradição, encontrando respaldo, conforme Inês Cavalcanti (2007), na poesia circunstancial portuguesa,

cultivada em serões da corte e coligida no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende (1516). De caráter pragmático ou lúdico, essa poesia nutre-se do cotidiano, ligando-se às diversas circunstâncias da vida, e, diferentemente, da poesia lírica e épica, não reivindica “para si o ser profunda”. Antes, se define como jogo, essencialmente lúdico, no qual “se inserem brincadeiras de todo tipo” (CAVALCANTI, 2007, p. 202).

O atributo de poesia profunda, por sua vez, é encontrado na outra face de *Ou isto ou aquilo*, através de poemas líricos de expressiva beleza, celeiros dos desejos, das lembranças e das ideias de um eu-lírico, ora inserido em circunstâncias do cotidiano, ora incluído nas realidades do homem universal, abordando temáticas variadas que se coadunam com os temas recorrentes em sua lírica geral, especialmente, ligados à transcendência, à plenificação e ou à efemeridade. Entre esses poemas, destacamos: “O último andar”, “Figurinhas (II)”, “As duas Velhinhas”, “Os carneirinhos”, “O menino azul” e “O vestido de Laura”.

Nesses poemas líricos e naqueles de natureza lúdica ressoam e entrecruzam-se vários tipos de musicalidades, que vão ao encontro do gosto estético das crianças, especialmente, por estar presentes nos brinquedos poéticos da infância. Por questões didáticas, classificamos essas musicalidades em dois grupos: a música de palavra e/ou verbal⁸⁹, e a música encantada, profunda em beleza e emoção, e a partir delas, selecionamos alguns poemas de *Ou isto ou aquilo*, para objeto de análise.

Com as análises dos poemas, objetivamos desvelar algumas significações que guardam os poemas de *Ou isto ou aquilo*, apesar de alguns trabalhos significativos já terem sido produzidos sobre eles, especialmente o de Glória Pondé (1982), Bordini (1991), Luis Camargo (1998) e Glória Kirinus (1999).

2.2.3.1 A música de palavra e a música verbal

A música de palavra, categoria semiótica voltada para a qualidade acústica dos sons, é um tipo de musicalidade presente, especialmente, nas formas poéticas simples, como as parlendas, em que predomina a brincadeira com as potencialidades sonoras e rítmicas da

⁸⁹ As categorias “música de palavra” e “música verbal” são abordadas por Solange Ribeiro (2002), a partir dos estudos de Steven Paul Scher (1981).

linguagem. É a Lírica recorrendo “a *Mnemosyne* através da insistência do som, do ritmo e da musicalidade”, como forma de se proteger do esquecimento (Lethe) (LIMA, 1998, p. 19).

No livro *Ou isto ou aquilo*, Cecília Meireles prioriza esse tipo de musicalidade, em consonância com o que sugere Trevisan (1993, p. 44), quando diz que as crianças compreendem a poesia como “uma espécie de palavras com música, ou músicas de palavra”, através de seu caráter melopéico. Essa ideia encontra respaldo na *Estética* de Hegel (1964), especialmente, no momento em que o poeta e filósofo alemão destaca o metro e a rima como representantes do primeiro “halo sensível” da poesia, elementos considerados tão fundamentais à arte poética a ponto de, em muitos casos, ter primazia sobre a “dicção figurada” (HEGEL, 1964, p. 112).

Para Cecília Meireles esse tipo de musicalidade constrói a particular língua do eco, conjugada na poesia e na fala da escritora, especialmente, no contato com sua neta Fernanda⁹⁰, com quem pôde dividir algumas alegrias da poesia e da infância:

A voz [da avó Cecília] tinha uma ressonância como tem a voz dos bons atores de teatro. Ondulava as palavras e alongava os sentimentos. Ecoava pelo ar, brincava com meus ouvidos. As palavras brincavam com outros sons semelhantes e os sentidos mudavam. Por exemplo: concordas ou sem cordas? As rimas eram freqüentes em nossas conversas e chegavam ao meu ouvido como uma conversa de som de eco... Era preciso pensar rápido, quando se falava com a Vovó, porque cada palavra subsequente era semelhante, mas já não era a anterior. Ela estava comunicando algo, era preciso estar atenta, embora isso me fizesse rir, por ser sempre assim, divertido. As brincadeiras incluíam uma graça muito delicada e davam muito prazer (DIAS, 2002, p. 354).

Nos poemas de Cecília Meireles, o encanto produzido pelas “sonoridades melódicas da rima” e pela “seqüência rítmica dos versos” não se tece de modo aleatório, todavia, está a serviço dos “melhores sentimentos” e “representações mentais”, de modo a elevá-los, entrando em sintonia com o que diz Hegel, ao destacar que, “de uma maneira geral, o verdadeiro talento artístico move-se de encontro aos seus materiais sensíveis para os vencer,

⁹⁰ Quando Cecília Meireles faleceu, Fernanda Correia Dias tinha quase oito anos. Alguns poemas de *Ou isto ou aquilo* foram inspirados na própria vivência da neta, para quem Cecília dedicou o livro. Entre esses poemas estão “A bailarina”, “O colar de Carolina” e “Ou isto ou aquilo”. Cf.: Dias (2002, p. 347-358).

como num elemento que, em vez de o travar ou oprimir, o eleva e ajuda” (HEGEL, 1964, p. 115).

Esses elementos sensíveis que transportam “tanto o poeta como o auditor a uma esfera de serena beleza” e que devem ser tratados com atenção, como ocorrem com os elementos sensíveis nas outras artes, é um expediente regulador, e a função do poeta consiste “em introduzir a regularidade, em impor limites sensíveis às palavras, em dar contornos mais firmes e, por assim dizer, um quadro sonoro às suas concepções e à sua estrutura e beleza sensíveis” (HEGEL, 1964, p. 116).

Disto decorre que a rima e a métrica, antes de se pautar pelo princípio do derramamento, são elementos de limitação e de harmonização do poema, na medida em que a partir delas se inserem, no texto, as palavras eleitas, para uma dada situação comunicativa, dentro de certo âmbito sonoro, complementando o sentido do verso, em sintonia com as demais estruturas textuais e outros recursos estilísticos, sendo indicativo também de valor estético, na medida em que nos faz entender que estamos nos domínios da poesia e não dos gêneros prosaicos e cotidianos.

É mais uma vez Hegel que fundamenta essa ideia ao dizer que “a rima fornece pensamentos, propicia a procura-em-volta nas representações, para elaborá-las” (apud WERLE, 2005, p. 165-166), enquanto os metros, como o compasso na música, fornecem modelos que delimitam a estrutura rítmica, em consonância com a natureza semântica do poema, servindo, inclusive, para traduzir o seu “tom geral” e seu “sopro espiritual” (HEGEL, 1994, p. 117).

Além disso, como destaca Braulio Tavares, o uso da regularidade métrica, desde os tempos primitivos, criando “um ritmo musical com a simples alternância de sílabas fortes e sílabas fracas”, sem o apoio da melodia ou de instrumentos, “ajudou a criar nos poetas e nos leitores um senso” de musicalidade rítmica (TAVARES, 2005, p. 50).

A regularidade sempre foi um dos atributos imprescindíveis à poesia, sendo considerada um componente da própria arte, presente, especialmente, na poesia e na música. Nesta arte, ela se realiza, notadamente, mediante o princípio do compasso, das cadências harmônicas em torno da tônica da tonalidade⁹¹, etc, e na poesia, por diversos fatores similares,

⁹¹ A tônica constitui o primeiro grau ou o primeiro acorde da tonalidade, para o qual convergem os outros acordes. Em Dó Maior, por exemplo, o acorde de tônica é o próprio acorde de Dó Maior: DÓ-MI-SOL. Além dele, há outros seis graus: o II, o III, o IV, o V, o VI e o VII. Entre esses, os mais empregados são o I, o IV e o V,

entre eles, os rítmico-sonoros. Nos poemas de *Ou isto ou aquilo*, a regularidade se manifesta em situações variadas, seja no movimento de retorno dos versos e das estrofes, na repetição de palavras, sintagmas, versos e estrofes, seja na recorrência das rimas, no paralelismo estrutural ou semântico e no emprego dos metros, todos em convergência para a musicalidade do poema. Entre esses elementos de regularidade, a rima e a métrica são os mais evidentes em todos os poemas, especialmente naqueles em que Cecília trabalhou com uma única metrificação, como em “Os carneirinhos” e “O eco”, “As duas velhinhas”, poemas em redondilha maior; “Canção de Dulce”, em redondilha menor, “A língua do nhem”, em hexassílabo, e “Figurinhas (II)”, em decassílabo.

Os metros na poesia, segundo Hegel, também podem ser submetidos à lógica do compasso musical, reforçando as afinidades entre música e poesia, artes que têm em comum “a duração e a medida do tempo”. Enquanto o compasso na música é o apoio do som, elemento evanescente, na poesia, esse apoio é conseguido pela dinâmica das métricas dos versos, suas acentuações e cesuras, e na própria linguagem e suas “representações e sentimentos que exprime”, sugerindo situações de abrandamento e aceleração, “marcha contínua ou hesitante” (HEGEL, 1964, p. 123).

Já “a música verbal” diz respeito à interação entre literatura e música através da evocação no texto literário de formas musicais, como destaca Ribeiro (2002, p.48). É o que ocorre quando encontramos equivalências entre os poemas infantis de Cecília Meireles, os acalantos e as brincadeiras de roda, entre outros brinquedos cantados. Esses textos poéticos cecilianos se constroem na confluência entre a música verbal e a música de palavra, sintonizadas com as sugestões de sentido dos poemas. É o que objetivamos mostrar através das análises de oito poemas de *Ou isto ou aquilo*.

“Passarinho no sapé”

O poema “Passarinho no sapé” apresenta bastante semelhança com as formas da adivinha e da parlenda, na medida em que desafia o leitor na sua realização oral e constitui uma brincadeira em torno do desenho da letra “P” e suas possibilidades de correlação com a forma de alguns animais:

respectivamente, a tônica, a subdominante e a dominante. No geral, numa composição musical tonal, inicia-se com a tônica, usam-se outros acordes, concluindo a música ou a frase com o retorno à tônica.

Passarinho no sapé

O P tem papo,
o P tem pé.
É o P que pia?

(Piu!)

Quem é?
O P não pia:
o P não é.
O P só tem papo
e pé.

Será o sapo?
O sapo não é.

(Piu!)

É o passarinho
que fez seu ninho
no sapé.

Pio com papo.
Pio com pé.
Piu-piu-piu:
Passarinho.

Passarinho
no sapé.

(MEIRELES, 2001, p. 1495)⁹²

O tom de brincadeira perpassa todo o poema: primeiro, através da sugestão visual da letra “P”, cuja parte superior e protuberante mantém semelhança com um papo de passarinho ou de qualquer outra ave e animal de papo, enquanto a parte inferior representa o pé; segundo, pela relação metonímica, numa representação da parte pelo todo, entre a letra “P” e sua referência a alguns contextos de uso, como em “sapo” e “passarinho”, signos linguísticos que possuem o “P” e que mantêm associações com os animais representados, na medida em que estes possuem papo.

Cogita-se, então, que a letra “P” guarda relação direta com o objeto representado. Logo, se “O P tem papo, / o P tem pé”, possivelmente, é ele quem pia. Essa assertiva, porém, é imediatamente negada nos versos seguintes: “O P não pia: / o P não é. / O P só tem papo / e pé”, sugerindo a ideia de que o “P” é apenas um desenho inanimado. Sendo assim, o enigma

⁹² Todas as citações dos poemas de *Ou isto ou aquilo* têm como referência a edição de 2001, da Poesia completa, de modo que, nas próximas citações da obra, nos limitaremos a fazer menção à página.

mantém-se mais um pouco, fazendo progredir a brincadeira de perguntas e respostas: “Será o sapo? / “O sapo não é. / (Piu!)”.

Finalmente, a incógnita é resolvida, quando o eu enunciativo, acabando, de uma vez por todas, com qualquer possibilidade de manter a pergunta suspensa, revela: “É o passarinho/ que fez seu ninho/ no sapé”. Para o arremate do poema, entra em cena um novo jogo lúdico, em torno das palavras centrais do texto, “pio”, “papo”, “pé”, “piu”, “passarinho”, “sapé”: “Pio com papo./ Pio com pé. / Piu-piu-piu:/ Passarinho./ Passarinho / no sapé”.

Em termos de musicalidade, notamos que o poema apresenta vários expedientes, dos quais destacamos, inicialmente, o paralelismo estrutural, evidente ao longo do poema. Este recurso está presente no início dos versos, com a estrutura “O P tem papo” / “O P só tem papo” e “o P não é” / “O sapo não é”, manifestando-se também na repetição de formas lexicais, como “(Piu!)” (2x), “pio” (2x), “pia” (2x), “papo” (3x), “sapo” (2x) “pé” (3x), “Passarinho” (3x), “no sapé” (2x), garantindo o retorno da música do poema e sua fixação na memória do leitor.

Em “Passarinho no sapé”, o paralelismo também se realiza, no âmbito da rima, através do emprego de três sonoridades finais nos versos: a primeira, fazendo ressoar o fonema /ɛ/ das palavras “pé”, “é” e “sapé, respectivamente, no segundo, quinto, sétimo, nono, décimo primeiro, décimo quinto, décimo sétimo e vigésimo primeiro versos, com dez ocorrências; a segunda, aproximando as palavras “sapo e papo”, e a terceira, mantendo o eco entre as formas “passarinho” e “ninho”. Com exceção do último caso, que, por sua vez, possui pouca evidência no poema, as rimas veiculam sonoridades abertas, compatíveis com o espírito lúdico do texto.

As aliterações também contribuem para a riqueza da musicalidade do poema, através das palavras que contêm /p/, som que aparece 31 vezes no texto. Com menos frequência que esse fonema bilabial, aparece o sibilante /s/, dez vezes, em palavras como “sapo”, “será”, “passarinho”, “fez”, “seu”, “sapé”, incluindo as repetições. A predominância do primeiro tipo, além de estar em associação com os animais referenciados, “passarinho” e “sapo”, numa relação metonímica, como dissemos, pode associar-se ao caráter de segmentação dos sons e a tematização⁹³ do conteúdo, compatível com a natureza objetiva do discurso, tornando o ritmo

⁹³ Na canção, a tematização se dá quando a composição investe no caráter segmental da linguagem, através da subdivisão das figuras rítmicas, em consonância com a natureza do que é dito, ou seja, com a tematização de algo que é exterior ao eu da enunciação, conforme Tatit (2002, p. 22). A essa categoria, voltaremos no terceiro capítulo, quando analisamos alguns poemas de *Ou isto ou aquilo*, a luz da semiótica, aplicada à canção.

mais ágil. No poema, o eu da enunciação é apenas um narrador de algo que observa e conta sem imbricações subjetivas, a partir de um discurso que se apresenta sob a modalidade do fazer, da ação (TATIT, 2002, p. 22), conjugando mais a segmentação dos sons, que seu efeito de continuidade. Daí, o caráter temático e o ritmo acelerado do poema, construído, preferencialmente, a partir de unidades rítmicas de menor duração, como a de $\frac{1}{2}$ e a de $\frac{1}{4}$ de tempo, num compasso binário simples, por exemplo. De acordo com Glória Bordini (1991, p. 63), esse aspecto musical é recorrente nos poemas destinados às crianças pequenas, como acontece com os brinquedos sonoros, sobretudo, as parlendas, que no geral, se estruturam a partir de um ritmo acelerado, principalmente, o sincopado.

Todos esses recursos linguísticos produzem vários efeitos de eco no poema, para os quais concorrem outros procedimentos formais, regidos pelo princípio da economia linguística. Entre eles, ressaltamos as variações mínimas de sons entre as palavras: “sapo” e “sapé”; “sapo” e “papo”; “pia”, “pio” e “piu”, e a técnica do desencaixe, em que uma palavra parece ter sido retirada de outra, como ocorre com “sapé” e “pé”, espécie de “rima coroadá” (D’ONOFRIO, 2007, p. 192), bastante empregada na poesia infantil de Cecília Meireles.

No que concerne à estrutura rítmica do poema, notamos que os versos se movimentam a partir do compasso binário,⁹⁴ dividido em dois tempos ou duas pulsações, acomodado em torno das acentuações das sílabas dos vários tipos de metros, os quais oscilam entre o monossílabo e o pentassílabo, no geral, regulares entre si: os dois pentassílabos exibem a cadência “di-DUM-di-di-DUM”, com acentuação na segunda e quarta sílabas; os oito tetrassílabos possuem, preferencialmente, o ritmo “di-DUM-di-DUM”, acentuados na primeira e quarta sílabas; os sete trissílabos apresentam-se sob a estrutura rítmica “DUM-di-DUM” ou “di-di-DUM”, com apoio acentual na primeira e ou terceira sílabas, etc. A mistura e a reiteração dessas cadências, incluindo a estrutura dos dissílabos e dos monossílabos, propiciam uma musicalidade particular ao poema, no âmbito do ritmo.

A realização das cadências rítmicas em “Passarinho no sapé” se acomoda bem ao movimento do compasso binário⁹⁵, como podemos perceber na representação que fizemos para os cinco primeiros versos:

⁹⁴ O nosso caminhar é regido pelo ritmo binário, na alternância entre uma pulsação mais forte, a primeira, e uma mais fraca, a segunda: 1,2, 1,2, 1,2...

⁹⁵ Segundo Macambira, “A cadência do verso português também é binária, não exatamente como o ritmo do vocábulo, porém conforme a teoria musical, onde se denomina dois por quatro, em oposição ao compasso ternário, isto é, ao compasso três por quatro” (MACAMBIRA, 1983, p. 13).

— — — / — — — / —
 2 / 1 2 / 1
 O P tem pa – p’o, P tem pé,

— — — / — — —
 2 / 1 2
 Éo P que pia? x x

— — — / — — —
 1 2 / 1
 (Piu!) x Quem é? x x⁹⁶

A parte final, por sua vez, se movimenta do seguinte modo:

— — — / — — —
 2 / 1
 Pio com pa- po.

— — — / — — —
 2 / 1
 Pio com pé.

— — — / — — — / — — —
 2 / 1 2 / 1
 Piu-piu-piu: x Pa-ssa- ri - nho

— — — — — / — — —
 2 / 1
 Pa- ssa- ri- nho no sa- pé.⁹⁷

Esse procedimento de distribuição rítmica das sílabas e dos versos no compasso era comum entre os poetas antigos que batiam o ritmo dos versos, com o pé, marcando a sua acentuação, como lembra Macambira (1983, p.15). Desse movimento de levantar e descer o pé, advém a noção de arse, para a parte fraca/breve e tese para forte/longa e a concepção de anacrusa ou anacruse para designar o ritmo em que a arse acontece antes da tese. É o que ocorre em “Passarinho no sapé” e em outros poemas de *Ou isto ou aquilo*, que se estruturam a partir do compasso binário e se iniciam no tempo fraco do compasso, isto é, as acentuações dos versos ocorrem da segunda sílaba em diante, principalmente no verso inicial. Esses fatores de musicalidade sinalizam para a herança popular na obra infantil ceciliana, assimilada, especialmente, da estrutura das cantigas de roda, gênero que utiliza, preferencialmente, essas modalidades rítmicas.

⁹⁶ Nessa representação rítmica, a sílaba acentuada/forte do verso cai no primeiro tempo do compasso, o tempo forte, enquanto as outras sílabas incidem sobre o tempo fraco, como se dá na composição musical; a ausência de som, por sua vez, é simbolizada pelo “x”.

⁹⁷ A pausa não ocorre em todos os finais dos versos, de modo que alguns deles formam um único bloco rítmico-sonoro, entoado num só fôlego, como é o caso dos versos 1, 2 e 3.

Na execução oral do poema, seja recitado ou cantado, esses e outros elementos de musicalidade podem funcionar como princípios orientadores do dizer, sugerindo situações de andamento às sequências do poema, que vão do *allegro* ao *moderato* ou ao *adágio*, entre outros, e realizações melódicas, captadas do modelo de entoação dos versos e de outros segmentos.

Para tanto, o leitor precisa estar atento às sutilezas da organização rítmica e entoacional do texto, observando, entre outras coisas, a melodia das frases, reveladas especialmente pela intenção comunicativa de cada uma e do poema como um todo, e pela pontuação, reconhecendo também “que sílabas devam merecer maior apoio do sopro vocal e que sílabas devam rolar vibráteis e brandas pelo intervalo que separa os momentos fortes do período (BOSI, 1997, p. 87).

No que tange ao poema “Passarinho no sapé”, ao observarmos a sua realização métrica e o predomínio de dois tipos de cadências, “di-DUM-di-DUM” / “di-DUM-di-di-DUM” (10 x) e “DUM-di-DUM” / “di-di-DUM (7x), com acentuações, no primeiro caso, nas sílabas 2ª e 4ª, e no segundo, na 1ª e 3ª ou, simplesmente, na 3ª sílaba, elas nos sugerem a realização de dois tipos de musicalidade rítmica que podem ser levadas em consideração na leitura oral do poema: a primeira, referente ao primeiro tipo de acentuação, predominante no texto, do 1º ao 15º verso, e a segunda, relativa à acentuação dos trissílabos, nos seis versos finais do poema. Em outras palavras, o leitor pode efetuar andamentos diferentes para as duas partes do poema, primeiramente um andamento lento, como o *moderato*, e, por último, um rápido, como o *allegro*, sem esquecer as nuances da entoação e de fazer a adequação entre esses tipos de musicalidade, o sentido do texto e, conforme Bosi (2003, p. 468), as “modalidades afetivas da expressão”, isto é, o tom o poema.⁹⁸

Se prestarmos atenção as três modalidades de entoação do poema, a primeira, referente aos versos iniciais, equivalente à proposição do enigma, a segunda, situada entre os versos que revelam o enigma, e a terceira, referente aos seis versos finais, que fazem o arremate lúdico do poema, notamos que há três modelos de dicção diferenciados para cada parte, que podem ser valorizados na realização oral do poema. A segunda parte, por exemplo, se destaca da primeira, pelo seu caráter de deslumbramento e de descoberta do segredo, podendo ser dita num *rallentando*; já a última parte, pelo tom lúdico que aproxima o poema da parlenda, pode

⁹⁸ Sabemos que nem sempre é fácil perceber esses elementos e fazer o enlace entre eles, tarefa que exige, no geral, uma vivência mais demorada com o texto e, conseqüentemente, várias releituras. Além do mais, quando se leva em conta, como lembra Pinheiro (2008, p. 24), o fato de que nossa tradição brasileira de leitura oral está ligada ao “tom retórico-parnasiano”, “modelo declamatório, que reduz qualquer poema ao mesmo padrão de leitura”.

ser realizada de forma rápida. Assim, teríamos não apenas duas, porém três propostas de musicalidades para o poema.

Extrapolando essas três propostas, o leitor também poderia levar em consideração as diferentes vozes sugeridas pela leitura do poema, como aconteceu com a interpretação do poema e sua musicalização por algumas crianças da nossa experiência de campo⁹⁹. Essas vozes são a do narrador, a do passarinho e a do sapo. A voz do passarinho compreende os versos limitados pelo parêntese, isto é, a onomatopéia “(Piu!)”; a fala do sapo é a voz que dialoga com o passarinho, mediante o verso “Quem é?”, e com o narrador, através da fala, “O sapo não é”, enquanto a voz do narrador ficaria no limite entre as duas vozes.

Essas possibilidades de interpretação da musicalidade de “Passarinho no sapé” podem ajudar, consoante Bosi (1997, p. 86), a tecer “a empatia entre o leitor e o texto”, dando evidência ao poema como a festa da linguagem, numa primazia do lúdico e dos recursos de musicalidade sobre as potencialidades de significância da linguagem, afinal, nesse poema, tudo converge para a melopéia e para a fanopéia, costuradas com a linha do lúdico: esse foi o modo ceciliano de carregar a linguagem ao máximo possível, conforme a acepção de Ezra Pound (2003).

“A folha na festa”

A natureza lúdica e musical verificada em “Passarinho no sapé” encontra-se na estrutura da maioria dos poemas de *Ou isto ou aquilo*, especialmente em “A folha na festa”, texto, que tem por temática a festa da flor giesta, que é celebrada, no dia 1º de maio, em algumas cidades de Portugal e da França, e de outros países da Europa, em comemoração à festa de Pentecostes, evento cristão, ou em celebração à primavera e à fertilidade agrícola, como o fora nos tempos antigos. Nessa data, todas as ruas, casas, portas e janelas das pequenas cidades se enfeitam com os ramos e flores da giesta¹⁰⁰ e o povo festeja com música

⁹⁹ Esse poema foi musicado na experiência de leitura que realizamos com crianças do 2º ao 5º ano, numa escola pública municipal de Fortaleza, experiência descrita e analisada na terceira parte desta tese. As crianças ofereceram ao poema uma leitura cantada, em que a primeira parte é mais lenta e a segunda, mais ágil. Ambas têm melodias diferentes, estruturadas a partir do compasso binário, numa cadência em anacruse. Vide anexo 3.

¹⁰⁰ A giesta é uma flor nativa de Portugal, de uma planta arbustiva que mede “de 1 a 3 metros de altura, com ramos abundantes, estriados e flexíveis”, cujas folhas produzidas “na base dos ramos” têm vida curta, caindo logo. Trata-se de uma flor solitária “com cálice em forma de campânula, cinco pétalas, amarelas, de grande

a data. Em Luxemburgo, desde 1948, o amor dispensado à natureza e à vila onde moram, e a paixão cultuada pela música fazem com que os moradores de Wiltz vistam a sua vila de giesta amarela e de alegria, para festejar, com dança e música, o Penteconste.¹⁰¹ Em alguns locais de Portugal, essas celebrações também acontecem, ainda hoje, notadamente nos vilarejos e aldeias do Minho, Douro, Açores e Trás-os-montes, entre outros. Esse fato histórico pode ter servido de motivação para a escrita do poema “A folha na festa”, de Cecília Meireles:

A folha na festa

Esta flor
Não é da floresta.

Esta flor é da festa,
Esta é a flor da giesta.

É a festa da flor
E a flor está na festa.

(E esta folha?
Que folha é esta?)

Esta folha não é da floresta.

Esta folha não é da giesta.

Não é folha de flor.
Mas está na festa.

Na festa da flor
Na flor da giesta (p. 1503).

“A folha na festa”, diferentemente de muitos outros poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, se afasta do cotidiano das crianças brasileiras, na medida em que elege como temática a festa da giesta, algo, praticamente, desconhecido na cultura brasileira, tanto no que tange à especificidade da flor, nativa de Portugal e desconhecida entre nós, quanto em relação à festa religiosa. No entanto, isso pouco importa, porque a comunicação que o poema trava com o leitor infantil se faz pelas vias do lúdico, na festa dos sons, e isso a criança interage com facilidade e prazer. Assim sendo, a despeito do conhecimento histórico e cultural que o poema

tamanho (...). No norte de Portugal, é tradição exibir um ramo de giesta no dia 1º de Maio, alegadamente como proteção contra o *carrapato* (identificado com o demónio ou com o mau-olhado). Por essa razão a planta é também conhecida como maia”. Cf. <www.Cestas.flores.nom.br/flores/flor_giesta.htm>.

¹⁰¹Cf. www.geenzefest.lu/fr/accueil/festa-da-giesta/ e <[www.portugal_on-line.com/tradições portuguesas.../festa_das_maiais_t471.htm_portugal](http://www.portugal_on-line.com/tradições_portuguesas.../festa_das_maiais_t471.htm_portugal)> e <<http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3810>>

remete e que a criança desconhece, o texto é recebido por ela como uma brincadeira com a rima e com outros elementos do estrato sonoro do poema, como o são os brinquedos sonoros da tradição.

“A folha na festa” se constrói, praticamente, nas limitações da rima em “esta”, que aparece em 11 dos 12 versos, totalizando 19 ocorrências, ora no início ou meio do verso, ora no fim. Outros recursos de linguagem somam-se à rima, tecendo a música da festa da giesta, dos quais ressaltamos a relação metonímica em flor/floresta, numa valorização da técnica do encaixe/desencaixe entre as palavras; a repetição de palavras, como flor (6x), folha (5x), festa (3x) floresta (2x), giesta (3x) e a repetição de estruturas paralelas, como “Esta flor / não é da floresta”, “Esta folha não é da floresta” e “Esta folha não é da giesta”; “Esta flor é... /Esta é a flor...” etc.

Ainda no campo sonoro, percebemos que predominam, no poema, os sons abertos e semiabertos - /a/, /ã/, /ɛ/ e /o/-, aparecendo 63 vezes, em contraste com os sons fechados e semifechados /ê/ /i/, /ô/, que têm 17 ocorrências. Isso contribui para uma sonoridade mais aberta, compatível com o sentido festivo do poema.

No âmbito da métrica, o poema não possui, a priori, regularidade, uma vez que os versos apresentam várias medidas, fato que faz variar bastante a musicalidade rítmica do poema, cujo elemento de apoio se dá através do paralelismo estrutural, princípio regulador da variação no texto, juntamente com a rima, que também é uma espécie de sonoridade paralela. No entanto, ao observarmos a cadência rítmica dos versos, a partir da acentuação das sílabas, notamos que prevalece a regularidade, embora, em alguns casos, nem sempre haja compatibilidade entre a posição das sílabas acentuadas em metros de mesma medida. Os trissílabos, por exemplo, apresentam a mesma acentuação, localizada na 3ª sílaba; os pentassílabos, embora possuam pequenas variações acentuais, têm os acentos regulares na 2ª e 5ª sílabas; já os hexassílabos, exibem dois tipos de acentuação, ora na 3ª e 6ª, ora na 2ª e 6ª sílabas, enquanto os eneassílabos são regulares, com acentuação na 3ª, 6ª e 9ª sílabas.

Há ainda, no poema, outros elementos de compatibilidade métrica, evidentes, quando se compara os versos que organizam seus acentos em blocos de três pulsações, como é o caso dos dois eneassílabos, que têm a mesma acentuação do trissílabo “di-di-DUM”, como se aquele repetisse três vezes o trissílabo: “di-di-DUM-di-di-DUM-di-di-DUM”. Ocorrência semelhante se dá em dois dos quatro hexassílabos, que repetem o trissílabo duas vezes: “di-di-DUM-di-di-DUM”, numa dinâmica que evidencia o movimento cíclico do poema, reiterado

pelo paralelismo que perpassa todos os versos, ajudando a fixar a música do poema na memória do leitor, especialmente, quando se trata de poemas destinados às crianças, cuja interação com os textos é facilitada pela repetição de estruturas.

Muitas vezes, os fatores de musicalidade do poema são captados de forma intuitiva pelo leitor infanto-juvenil, como aconteceu em nossa experiência de campo, quando trabalhamos a leitura do poema “A folha na festa”. Nessa experiência, uma das crianças de 08 anos criou uma melodia alegre para esse poema, aproximada do estilo das cantigas de roda¹⁰², numa dinâmica que mantém a variação rítmico-melódica, proposta pela diversidade dos metros, conjugada ao paralelismo da melodia e da letra, num predomínio da repetição e do movimento cíclico. Trata-se de uma canção¹⁰³ com duas partes, a primeira do verso 1º ao 6º e a segunda do 7º ao 14º, que mantêm entre si o mesmo perfil rítmico e melódico, sendo a segunda a repetição da primeira. Ambas possuem duas partes menores, formadas a partir de modelos musicais diferenciados.

Acreditamos que a aproximação do poema com a cantiga de roda, feita pela criança, tenha sido suscitada tanto pela experiência do leitor como pelo próprio corpo do poema: pela reiteração de estruturas rítmicas e sonoras, presente na realização da métrica dos versos, num ritmo alegre e sincopado, no uso do paralelismo formal e das rimas, aliados à simplicidade da linguagem e sua sugestão performática, traços comuns a esse brinquedo cantado, intuídos no momento da leitura do poema.

“A avó do meninó”.

O poema “A avó do meninó” também possui estreita ligação com os brinquedos cantados da infância, especialmente, as parlendas. Trata-se de um poema-brincadeira em torno da rima “ó”, voltado para a temática da solidão na velhice, em sua relação com a infância e o brincar:

¹⁰² Ao considerarmos que o poema “A folha na festa” é um objeto lúdico destinado às crianças e que referencia um fato realizado na conjugação entre canto e dança, a festa da giesta, a celebração da primavera ou do Pentecoste, sua aproximação com as cantigas de roda se torna ainda mais convidativa, uma vez que, através deste brinquedo cantado, a criança celebra a vida e sua natureza lúdica, preferencialmente, com canto e coreografia.

¹⁰³ A partitura encontra-se no anexo 3 deste trabalho.

A avó do meninó

A avó
vive só.
Na casa da avó
o galo liró
faz "cocorocó!"
A avó bate pão-de-ló
e anda um vento-t-o-tó
na cortina de filó.

A avó
vive só.
Mas se o neto meninó
mas se o neto Ricardó
mas se o neto travessó
vai à casa da vovó,
os dois jogam dominó (p. 1490).

Neste poema, em que a brincadeira é signo de interação, companheirismo e alegria, tendo caráter suspensivo para a solidão, a velhice e a infância são concebidas de forma positiva. Para o neto, a casa da avó representa sabores gostosos, como o de pão-de-ló, e de belezas naturais, como o canto do galo liró e as aventuras do vento-t-o-tó, os quais se inserem na casa, como espaço lúdico em que, até mesmo aos idosos, é concedido o direito de brincar sem recriminações. A infância, por sua vez, é vista como a idade mais representativa do *homo ludens*, sendo fonte de alegria, alimento necessário à harmonização da vida em qualquer idade.

Disso decorre o caráter alegre do poema, a despeito da temática ligada à solidão na velhice, fato secundado pelo predomínio de imagens solares no poema, associadas à brincadeira com a linguagem, à significação positiva da casa da avó ou à aproximação entre avó e neto, através do jogo de dominó. Concorrem, para tanto, a predominância de sons abertos, sobretudo, o fonema /ó/ das rimas do poema, e a ocorrência de sons fricativos e sibilantes, notadamente, o /v/ (11x), /f/ (2x), /s/ (13x), /z/ (2x) entre outros sons que sugerem leveza e movimento.

Essa possível motivação sonora nos signos do poema, no entanto, não se sustenta por si só, sendo significativa a partir do momento em que se relaciona com outros elementos ou com o conjunto do texto. Isso ocorre devido ao caráter de arbitrariedade da linguagem, em sua relação signo/objeto, de modo que podemos falar apenas numa motivação parcial e num semi-simbolismo fonético, suscetíveis ao contexto de uso. Apenas em alguns casos como o da onomatopéia, a equivalência é perfeita.

Ao discutir esse assunto, Bosi salienta que os fonemas têm “algo de camaleão; o máximo que se pode dizer desse réptil furta-cor é que prefere, muitas vezes, o verde, pois verde é a cor mais constante das folhas em que vive” (BOSI, 1997, p. 51). Algo semelhante ocorre no poema quando o escritor opta em explorar certas sugestões semânticas e/ou sensoriais dos sons, compartilhadas com outros poetas, ao longo dos tempos. Em contrapartida, o poeta também é livre para tecer outros jogos, priorizando outras nuances fonéticas, afinal, como lembra Bosi, do espírito inventivo do escritor, a partir do material fonético que a língua oferece, podem-se erguer “contextos tão variados e tão estimulantes que arrancam os fonemas de sua latência pré-semântica e os fazem vibrar de significação” (BOSI, 1997, p. 51).

No caso do poema “A avó do menino”, Cecília Meireles explorou certa latência pré-semântica dos sons abertos, fricativos, laterais e vibrantes, entre outros, em virtude de sua dequação aos semas solares do poema, ao movimento e à brincadeira, referenciados pelo texto, fato que ganhou evidência, no corpo do poema, graças ao contexto de uso, junto ao caráter lúdico do poema, à realização do ritmo e das figuras melódicas, como a rima em /ó/, a aliteração em /v/, /f/, /s/, entre outros expedientes que, consoante o mesmo Bosi (BOSI, 1997, p. 51), podem remotivar a atuação do som no signo.

No âmbito da rima e do metro, há ainda outros recursos que desencadeiam o efeito de eco no poema “A avó do menino”. Entre eles, destacamos a repetição de estruturas invariáveis: “A avó vive só” (2x) e a reiteração de estruturas paralelas, nas sequências: “Mas se o neto menino”; “Mas se o neto Ricardó”; “Mas se o neto travessó”. Além disso, há recorrência de palavras de mesmo sentido, com variações mínimas, como em “avó/vovó” (2x), havendo também a repetição de sintagmas, como “casa da avó” e “casa da vovó” (2x). Tudo isso contribui para fazer reverberar a sonoridade e os sentidos do poema.

No poema em referência, Cecília Meireles adota os modelos rítmicos da redondilha maior e da menor¹⁰⁴, fato sugestivo de que o texto apresenta uma musicalidade específica para cada metro, e, conseqüentemente, para cada parte. Estas musicalidades podem ser percebidas com a leitura oral do poema: os primeiros cinco versos, juntamente com o nono e décimo, por serem mais curtos, podem ser lidos de modo mais lento, em contraste com os demais versos,

¹⁰⁴ Tendo em vista a regularidade métrica e musical do poema nos domínios da redondilha maior ou menor, consideramos os dois versos iniciais (“A avó/vive só”) e sua repetição, na segunda estrofe, como sendo um único verso. Contribuiu para tanto, a realização oral do poema, cuja musicalidade soa melhor sem a cesura entre os referidos versos. Além disso, ao realizarmos a junção, confirmou-se a acentuação do pentassílabo na 2ª e 5ª sílabas poéticas, comum aos outros versos dessa medida.

em redondilha maior, como sugere Macambira (1983, p. 59). Essa dinâmica proporciona uma maior regularidade rítmica ao poema, fazendo com que as cinco sílabas poéticas de um verso em redondilha menor, ditas de forma mais lenta, preencham o tempo de duração das sete sílabas da redondilha maior. É o que podemos constatar numa organização binária (1-2-1-2...) dos versos, em que se ressaltam as sílabas acentuadas, do tempo forte do compasso - o primeiro tempo ou sua primeira metade -, em contraste com as sílabas fracas dos segundos tempos e da segunda metade do primeiro, como ocorre na música.

A redondilha menor tem a seguinte realização rítmica:

$\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$
 A a- vó vi- ve só. x Na ca- sa da a vó x o ga- lo li- ró x faz co- co- ro- có!

A primeira sequência em redondilha maior, localizada na primeira estrofe, por sua vez, possui a possível representação rítmica:

$\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$ $\frac{2}{-} - \frac{1}{/}$
 x A a- vó ba-te pão de ló e an-d'um ven- to t- o- tó na cor- ti- na de fi- ló.

Como podemos perceber, essa sequência, diferentemente dos versos em redondilha menor da primeira sequência, cuja acentuação recai sobre a 2^a e o 5^a sílabas, não possui semelhante regularidade, pois as sílabas acentuadas são ora a 2^a, a 5^a e a 7^a, ora a 1^a, a 3^a e a 7^a ou a 3^a e a 7^a.

Já na segunda estrofe, que pode ser iniciada com um andamento mais lento, como a primeira estrofe, acelerando em seguida, até o fim do poema, os versos em redondilha maior apresentam um modelo musical mais regular que o primeiro grupo, destacado logo acima, também com sete sílabas poéticas. Isto ocorre por causa do paralelismo de alguns versos e da regularidade dos acentos de toda a segunda estrofe, nas sílabas 3^a e 7^a, fato que não acontece com a sequência anterior. Em decorrência desses dois fatores de regularidade, presentes na segunda estrofe, o ritmo ágil torna-se mais fácil de ser executado nessa sequência que no outro grupo em comparação, como podemos constatar abaixo, com a última parte do poema:

$\frac{2}{\text{A}} - \frac{1}{\text{a-}} \quad \frac{2}{\text{vó}} - \frac{1}{\text{vi-}} \quad \frac{2}{\text{ve}} - \frac{1}{\text{só.}} \quad \frac{2}{\text{Mas}} - \frac{1}{\text{seo}} - \frac{2}{\text{ne-}} - \frac{1}{\text{to}} - \frac{2}{\text{me-ni-}} - \frac{1}{\text{nó}} \quad \frac{2}{\text{mas}} - \frac{1}{\text{seo}} - \frac{2}{\text{ne-}} - \frac{1}{\text{to}} - \frac{2}{\text{Ri-car-}} - \frac{1}{\text{dó}}$
 $\frac{2}{\text{mas}} - \frac{1}{\text{seo}} - \frac{2}{\text{ne-}} - \frac{1}{\text{to}} - \frac{2}{\text{tra-ves-}} - \frac{1}{\text{só}} \quad \frac{2}{\text{vai}} - \frac{1}{\text{à}} - \frac{2}{\text{ca-sa}} - \frac{1}{\text{da}} - \frac{2}{\text{a-}} - \frac{1}{\text{vó}} - \frac{2}{\text{os}} - \frac{1}{\text{dois}} - \frac{2}{\text{jo-}} - \frac{1}{\text{gam}} - \frac{2}{\text{do-mi-}} - \frac{1}{\text{nó.}}$

O poema possui, então, três partes distintas: a primeira em redondilha menor, com acentuação nas sílabas 2^a e 5^a; a segunda parte, em redondilha maior, com acentuação variável nas sílabas 2^a, 5^a e 7^a; 1^a, 3^a, 7^a ou 3^a e 7^a, e a terceira, também em redondilha maior, com acentuação regular nas sílabas 3^a e 7^a, fato que sugere, para cada parte, uma musicalidade específica, como ocorreu na composição musical do poema, feita por uma criança participante da pesquisa “Poesia e música em sala de aula”. Trata-se de uma música que apresenta três sequências rítmico-melódicas equivalentes às três partes do poema, acima referidas: as duas primeiras, em andamento próximo do *moderatto* e a terceira, em andamento *allegro*.

Acreditando, na esteira do pensamento de Hegel, que esses aspectos musicais são também veículos de sentido no poema, ajudando a produzir o seu tom geral (HEGEL, 1964, p. 117), entendemos que a atualização dos dois tipos de ritmo, rápido e lento, em “A avó do meninó”, pode contribuir para dar evidencia as duas situações contrastantes do texto: a solidão na velhice e a alegria da infância, esta sustentada também pelo tom festivo que veste a linguagem, associada, quase sempre, ao signo da ação, atenuantes da solidão no poema. Ao mesmo tempo, a particularidade rítmica do poema aproxima-o de um dos brinquedos sonoros da infância, a parlenda, forma poética que, geralmente, conjuga essa dinâmica rítmica.

Há, no poema, “A avó do meninó”, outros elementos que convergem para a significação do poema, entre eles estão os verbos, todos de ação (vive, faz, bate, anda, vai, jogam), conjugados no presente do indicativo, ajudando a configurar a ideia de que a solidão da avó é um estado de ser daquele momento, passível de ser modificado pelas vias do lúdico, a partir da companhia do neto Ricardó, caracterizado de “travessó”, símbolo máximo da ação na infância.

No poema, há dois procedimentos linguísticos que reforçam o sentido de movimento e o caráter lúdico do poema: primeiro, a alteração nas grafias das palavras “vento-t-o-tó”, “meninó”, “Ricardó” e “travessó”, fato sugestivo de que nem mesmo as palavras são estáticas em sua forma, ao participar do jogo lúdico do texto; segundo, a utilização da palavra dominó,

encerrando o poema. Pensamos que a inserção deste vocábulo, em “A avó do meninó”, extrapola a função de eco, em relação às palavras “avó”, “só”, “meninó”, “Ricardó”, “travessó” e “vovó”. O dominó é chamado para ocupar o espaço do poema também por se referir a uma brincadeira que promove momentos de interação social, necessários à modificação das circunstâncias de isolamento da avó. Soma-se a isso o fato de o dominó ser um jogo de regras, pautado pela combinação das pedras e pelo estudo do todo e das partes do jogo, exigindo dos jogadores cooperação e concentração. Acreditamos que é também por esse viés que o jogo do dominó participa do contexto do poema, simbolizando o lúdico e as possibilidades de harmonização entre os dois modos de ser dos personagens referenciados no poema: a avó e o menino. Através do jogo, a avó pode sair de seu estado de monotonia e de pouca ação, em ritmo lento, próprios da velhice solitária, e vivenciar momentos de ação e interação que a aproximam do estado dinâmico e “travessó” do neto. Este, por sua vez, pode refrear seus impulsos de agitação e incorporar sugestões do ritmo interior vivido pela avó, em seu estado de velhice, na medida em que o jogo exige concentração, reflexão e cálculo. Pelo jogo, a avó também tem a possibilidade de entrar em sincronia com o modo de ser do menino, seu estado “travessó”, já que no jogo a rapidez de raciocínio é um dos quesitos fundamentais para o sucesso dos participantes.

Por esse prisma de interpretação, o poema “A avó do meninó” também se revela como jogo, no qual cabe ao leitor utilizar estratégias que o ajudem a perceber o que o poema diz e o que ele pode significar ou, então, jogar intuitivamente, sem muitas preocupações com os sentidos do jogo, alegrando-se, simplesmente, em participar do jogo do texto.

“Canção”

No livro *Ou isto ou aquilo*, Cecília dialoga com outras formas simples, explorando, em grande escala, a música de palavra e a música verbal. É o que acontece, em especial, com alguns poemas que guardam bastantes semelhanças com as cantigas de ninar, consideradas por Cecília Meireles, “um dos motivos mais belos da ternura humana”, que palpitam num “ritmo de amor, profundo e verdadeiro como o da criação (...), pousando-as no coração eterno de todas as mães [e das crianças]” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 89). Nestes poemas, as palavras, os versos e as estrofes pedem para ser ditos com a prosódia do canto da mãe, em tom suave e

meigo “como se murmurassem à beira do berço de um filho: com a mesma poderosa emoção, com o mesmo encantamento, com o mesmo fervor sem fim” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 89), como acontece nas cantigas de ninar de Gabriela Mistral, poeta chilena com quem Cecília cultivou laços afetivos e estéticos (KIRINUS, 1999).

“Canção” é um desses poemas que pode ser tomado como cantiga de ninar. Trata-se de um texto lírico e lúdico em que Cecília Meireles joga com a permuta dos fonemas, construindo as palavras que compõem a isotopia¹⁰⁵ semântica do acalanto: berço, borco, barco, braço, abraço etc.:

Canção

De borco
no barco.

(De bruços
no berço...)

O braço é o barco.
O barco é o berço.

Abarco e abraço
o berço
e o barco.

Com desembarço
embarco
e desembarco.

De borco
no berço...
(De bruços
no barco...)

(p. 1507).

Nessa canção, a estrutura binária dos versos, mantida mesmo na leitura dos tercetos, remete ao movimento de ida e vinda do ato de acalantar¹⁰⁶ a criança nos braços, num jogo feliz em que o braço é berço e é barco, em associação ao movimento embalante desse objeto nas águas, sendo também abraço, já que envolve o *niño*, acolhendo-o com afeto, som e

¹⁰⁵ Termo usado por Greimas (1975) para demonstrar a interação entre as unidades linguísticas do discurso, seja ela no campo do conteúdo ou da expressão.

¹⁰⁶ A ideia de que o poema é uma canção para fazer dormir é reforçada pelas expressões isoladas entre parênteses “(De bruços/ no berço...)” e “(De bruços/no barco...)”, respectivamente, no início e no final do poema, chamando a atenção para o estado de sono representado no texto, situação que exige, sobretudo, suavidade na emissão do enunciado, uma canção quase em sussurros.

movimento. Este fato ressalta, no poema, “a unidade entre a música das palavras e de sua significação”, como lembra Staiger (1997, p. 51), ideia corroborada também pela recorrência de versos curtos, expediente que remete ao caráter efêmero da viagem nesse barco de braços: dura apenas algumas canções, enquanto o sono não chega, tempo suficiente para fazer com que a criança sintasse-se segura nos braços da “mãe sonora”, na expressão de Glória Kirinus (1998).

A aproximação entre berço e barco, através do tema de viagem, no poema, encontra respaldo na simbologia dos irlandeses, em que a barca é considerada “o símbolo e o meio de passagem para o Outro-Mundo” (CHEVALIER, 2007, p. 121), como o é o berço, em relação à condução, na criança, do estado de vigília ou pré-sono ao estado de sono e sonhos.

A associação entre o embalar infantil e o movimento de embarque e desembarque no barco, concebido como berço, remete-nos também ao sono em seu sentido metafórico, ligado à passagem da vida para a morte e da morte para a vida, como preconiza um dos mitos do antigo Egito, em que se acreditava “que o defunto descia para as doze regiões do mundo inferior numa barca sagrada”, passando e superando diversos perigos até ser desembarcado e poder cantar: “*O laço está desatado. Atirei por terra todo o mal que há em mim. Ó Osíris poderoso! Acabo de nascer!*” (CHEVALIER, 2007, p. 121, 122)

O sono trazido pelo acalanto, no geral, não deixa de sugerir esse sentido de travessia e de renovação, sobretudo, quando se considera o sono como alimento do corpo e do espírito, indispensável à boa travessia do *homo viator*, em qualquer etapa da vida. Esse sentido de travessia tranquila é reiterado, no poema “Canção”, pelos sintagmas “de bruço” e “de borco”, em referência às posições que, conforme crença geral, trazem ao bebê um sono de qualidade, longe de pesadelos, cólicas, etc.¹⁰⁷

Em “Canção”, Cecília Meireles trabalha a dimensão rítmica dos versos no compasso binário, conjugando, notadamente, a acentuação das palavras à duração longa das sílabas¹⁰⁸ nos versos, de modo a conferir maior destaque a essas sílabas, numa regularidade que lembra a própria estrutura do compasso binário e sua acentuação na primeira pulsação do movimento

¹⁰⁷ Até recentemente, aqui no Brasil e em boa parte do mundo, sobretudo nos países desenvolvidos, acreditava-se que a melhor posição para o bebê dormir era de bruços, ideia contestada, atualmente, por contribuir para a morte súbita do bebê, sobretudo porque nessa posição dificulta-se a respiração e a criança pode morrer por asfixia. A esse respeito consultar: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=898674>>

¹⁰⁸ Conforme Hegel (1964, p. 119), na versificação rítmica, são considerados sons de duração longa, as sílabas com os ditongos: ai, eu, oi, etc, as consoantes colocadas entre as vogais, como em bruma, velhinha e as vogais de “ressonância prolongada”, nas quais recaem o acento do verso e da palavra.

musical. Em outras palavras: no poema, o acento recai sobre as sílabas iniciais e longas dos dissílabos, como em “borco” (1º verso), “barco” (2º verso), “bruços” (3º verso), “berço” (4º verso); “braço” e “barco” (5º verso), “barco” e “berço” (6º verso); sobre as segundas sílabas nos vocábulos trissílabos, “Abarco” e “abraço” (7º verso), “embarco” (11º verso), e na penúltima sílaba dos polissílabos “desembarço” e “desembarco” (10º e 12º versos).

Para percebermos a dinâmica do binário e da acentuação rítmica, no poema “Canção”, as palavras monossilábicas, isto é, os determinantes, as conjunções e o verbo de ligação (de, no, o, com, é, e), que precedem as palavras acentuadas nos versos e as sílabas que antecedem o acento em “desembarço” e “desembarco” soam como anacruse, som que acontece antes do primeiro tempo forte do verso.

Considerando os sons iniciais dos versos como anacruse, notamos, em todos eles, a acentuação no primeiro tempo do movimento e o relaxamento no segundo, formado pelas sílabas pós-acentuadas e as palavras monossilábicas que iniciam os versos seguintes. Para tanto, os versos mais longos são percebidos como se fossem duplos, comportando o movimento completo do binário, as duas pulsações, como é o caso do 5º, 6º, 7º e 10º versos.

Para uma demonstração mais precisa, tentamos a seguinte representação rítmica dos versos iniciais do poema:

— / — — — / — — — / — — — / — — — — / — — — / — —
 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2
 De bor-co no bar-co. (De bru-ços no ber-ço...) O bra-çoé o bar-co.

— / — — — / — — — / — — — / — — — / — — — / — — —
 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2
 O bar-coé o ber-ço. A- bar-coe a- bra-ço o ber-çoe o bar-co.

— / — — — / — — — / — — — — / — — — / — — — / — — —
 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2 / 1 2
 Com de-sem-ba-ra-ço em- bar-coe de-sem- bar-co. De bor-co no ber-ço...

— / — — — / — — —
 / 1 2 / 1 2
 (De bru-ços no bar-co...).

A utilização do metro em “Canção”, também se pauta pelo princípio da regularidade, conjugada a partir de metros diferentes: o dissílabo, o trissílabo e o pentassílabo, com predominância do primeiro, que aparece em 11 dos 16 versos.

Qual seria o efeito dessa variação?

Os versos menores estariam ligados a uma velocidade mais lenta, indicando que a viagem está apenas começando, diferentemente dos versos mais longos os quais podem sugerir mais velocidade à viagem. O retorno ao dissílabo indica uma redução da velocidade

para o desembarque. Em seguida, retoma-se à viagem e o resto do percurso fica por conta das reticências que sugerem a continuidade do processo.

Um dos possíveis embaraços para esta sugestão semântica da metrificação se dá quanto ao verso “com desembarço”, situado no meio das sequências dissílabas, quando seria mais previsível, para o sentido que defendemos, o uso de um verso dissílabo. Qual seria, então, a razão do pentassílabo neste contexto?

Talvez o efeito do eco seja uma possível explicação para isso, no sentido de que a força da rima no poema lança o poeta em busca de sonoridades afins que preencham um dado espaço físico do poema que é, ao mesmo tempo, campo sonoro, rítmico, sintático e semântico, em função de uma situação comunicativa específica, que se sustenta na inter-relação com os outros instrumentos de textualidade do poema. Através dessa ótica, na sequência “com desembarço”, a regularidade rítmica pode ter sido sobrepujada pelas necessidades sonoras e semânticas do poema.

A outra opção que nos levaria à sustentação de nossa hipótese em torno da métrica do poema, associada aos movimentos de aceleração/desaceleração, estaria ligada não ao verso 10, entretanto, aos versos 8 e 9 e à função de destaque dada as duas palavras centrais do poema e dos versos: “berço” e “barco”. Neste caso, a desaceleração sugerida pelos versos dissílabos não seria ainda a preparação para o desembarque, seria o enfrentamento durante a viagem, de uma situação específica que exigiu um *rallentando*, de modo a conferir destaque à ideia de viagem como travessia humana em direção ao reino do sono, dos sonhos e do desconhecido. Depois desse momento, a aceleração é recobrada no verso seguinte, retrocedendo, em seguida, para preparar o movimento do desembarque.

O fundamental de tudo isso é que nessas duas possibilidades de interpretação do poema não se perdeu de vista que os fatores de musicalidade constituem também elementos de sentido.

O modelo de métrica musical que aplicamos aos poemas infantis de Cecília Meireles, embora tenha nascido da estrutura imanente dos versos, em sua relação com o sentido e possa encontrar “máximo êxito em relação ao verso cantável” (WELLEK, 1959, p. 204-206), como ocorre com a maioria dos poemas de Cecília Meireles, é fruto de uma interpretação subjetiva do poema, sendo, portanto, relativo, na medida em que o texto, semelhante a uma partitura, não encontra unicidade nas interpretações. A duração e acentuação, assim como a entoação num poema podem ser percebidas de formas diferentes por leitores distintos, como acontecem com os sentidos do texto. No entanto, em meio à variação, há sempre elementos da estrutura

do texto que orientam os leitores, numa mesma direção, embora percorram caminhos diferentes.

“Cantiga da babá”

“Cantiga da babá”, como sugere o próprio título do poema, também pode ser concebido como um acalanto:

Cantiga da babá

Eu queria pentear o menino
como os anjinhos de caracóis.
Mas ele quer cortar o cabelo,
porque é pescador e precisa de anzóis.

Eu queria calçar o menino
com umas botinhas de cetim.
Mas ele diz que agora é sapinho
e mora nas águas do jardim.

Eu queria dar ao menino
umas asinhas de arame e algodão.
Mas ele diz que não pode ser anjo,
pois todos já sabem que ele é índio e leão.

(Este menino está sempre brincando,
dizendo-me coisas assim.
Mas eu bem sei que ele é um anjo escondido,
um anjo que troça de mim.)
(p. 1504).

Nesse poema, Cecília trabalha com construções inusitadas para justificar as escolhas do menino e a sua recusa em não atender aos desejos da babá: não quer pentear os cabelos “como os anjinhos de caracóis”, porque sendo pescador, precisa cortar os cachos para convertê-los em anzóis; também não quer calçar botinhas de cetim, porque passou a ser sapinho, morando nas águas dos jardins; não quer asas de anjo, porque “todos já sabem que ele é índio e leão”. Trata-se de justificativas bastante plausíveis que apontam para o nível de argumentação poética que a criança consegue alcançar, desde pequena.

Este menino que troça da babá, com seu poder de imaginação e persuasão, lembra “O menino poeta”, de Henriqueta Lisboa, que rouba uma estrela só pelo prazer de depois prendê-la com pregos de ouro à saia da lua e que, possivelmente, andarás, nadando com os peixes,

“brincando com os anjos, na escola travesso”, e despertando a atenção do eu-lírico que quer vê-lo de perto para ensinar-lhe “as bonitas cousas do céu e do mar” (LISBOA, 1984, p.6).

Semelhante ao poema de Henriqueta Lisboa, em “Cantiga da babá” reina a falta de recriminação do adulto, relacionada à conduta da criança em querer valer os seus desejos. Ao contrário, há a compreensão do espírito lúdico e poético do menino, especialmente, destacado na estrofe final, colocada entre parênteses: “(Este menino está sempre brincando, / dizendo-me coisas assim. / Mas eu bem sei que ele é um anjo escondido, / um anjo que troça de mim)”.

Cecília Meireles trabalha, nesse poema, com uma concepção de criança bastante humana, sem idealizações, apresentando o menino na confluência entre a astúcia e a criatividade: o personagem é destacado, notadamente, em sua rebeldia, em não se deixar submisso às vontades e ações do adulto e a certas condutas da educação informal, ocorridas no lar, que o incomodam, como pentear os cabelos, calçar sapatos, entre outros. No entanto, essa rebeldia, ao invés de desaguar em atos de desrespeito ou de violência contra o adulto, é resolvida no nível da *poiesis*, pois a criança encontra saídas poéticas que a eximem de fazer o que espera a babá, deixando-a satisfeita com o nível e beleza de suas construções linguísticas. A esse respeito, Cecília Meireles, na crônica “Como as crianças pensam”, diz: “_Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos a sua imaginação (MEIRELES, 2001, v.1, p. 195).

Em “Cantiga da babá”, o menino se comporta como um poeta, brincando com as possibilidades de jogar com as palavras e com a sua interlocutora, que, por sua vez, entra no jogo do faz-de-conta e aceita “as verdades” criadas pelo menino como brincadeiras que são, como acontece, no geral, com a leitura do texto literário, em que o leitor é “apanhado em uma duplicidade inexorável: está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão” (ISER, 2002, p.116).

Além do caráter poético do pensamento infantil, o poema também se destaca pelo modo como as noções de gênero são trabalhadas no poema: a babá, concebida como o adulto que ajuda na educação da criança, não reafirma os valores dominantes e seus preconceitos em relação à caracterização da figura masculina em nossa sociedade. Antes, coloca como possibilidades, para o menino, situações de comportamento, no geral, oferecidas para as meninas, como é o caso de ter cabelo crescido, no nível de produzir cachos, para poder ficar parecido “com os anjinhos de caracóis”; cultivar a beleza, mediante o uso de botinhas de cetim

e de asinhas de anjo. Esse comportamento da babá, longe de desejar que o menino experimente a condição de ser afeminado, desconstrói certos preconceitos que distanciam o homem da mulher.

O menino, por sua vez, não recrimina o pensamento da babá, a partir de situações que poderiam endossar a dicotomia dos gêneros, do tipo, “isso é coisa de menina e isso é coisa de menino”. Ao contrário, cria situações, através da fantasia, para demonstrar o seu incômodo com determinadas práticas culturais, ligadas a pentear o cabelo, calçar sapatos e enfeitar-se com adereços, aproveitando o ensejo para evidenciar sua identificação com a natureza.

Essas possibilidades de significações tecidas pela leitura do poema encontram respaldo também no uso das rimas, recurso sonoro que, no poema, traz, de forma implícita, implicações semânticas entre os termos aproximados, fazendo valer o que preconiza Jakobson (1995, p. 146, 147), ao dizer que, no poema, “a equivalência de som, projetada na sequência como seu princípio constitutivo, implica inevitavelmente uma equivalência semântica, e em qualquer nível linguístico”, numa relação de parença ou dessemelhança.

Em “Cantiga da babá”, esse pressuposto jakobsoniano se efetua em quase todo o poema, especialmente nos finais dos segundos e dos quartos versos das estrofes.

Inicialmente, evidenciamos a presença desse recurso entre os signos “caracóis” e “anzóis”, termos aproximados mediante a forma ondulante dos objetos que representam.

A essa relação de sentido soma-se outra, pautada, desta vez, na oposição entre as funções dos objetos aproximados, numa situação em que o objeto de enfeite, representado pelos caracóis, perde espaço para o objeto de utilidade prática, simbolizado pelos anzóis. Isso ocorre em virtude do segundo elemento comparado está ligado ao modo de vida mais rústico e natural, ao passo que o primeiro se associa a certas convenções sociais de beleza. Logo, sendo a criança mais próxima do homem primitivo, na medida em que ainda não foi totalmente moldada pela cultura e suas convenções sociais, é natural que ela se identifique com o modo de vida do pescador, simbolizado pelos anzóis.

Todas essas relações de parença e dessemelhança de sentido destacadas são sugeridas pelo enunciado da primeira estrofe do poema:

Eu queria pentear o menino
como os anjinhos de caracóis.

Mas ele quer cortar o cabelo,
porque é pescador e precisa de anzóis.

Os segundos termos em relação de equivalências sonora e semântica no poema são “cetim” e “jardim”. Os dois signos se contrastam porque apontam, respectivamente, para os valores das coisas em nossa sociedade, num contexto em que o “cetim” sugere a representação do objeto de valor mercadológico e o “jardim”, a configuração do sem-valor, nesse sentido, uma vez que é no jardim que estão os seres mais insignificantes, em sua utilidade, conforme são concebidos pelas sociedades de consumo: é lá que estão o sapo, a cigarra, a formiga, a borboleta, o besouro, o lagarto, o caracol, etc, seres, que embora não possuam nenhum valor de mercado, são considerados, no geral, pela criança, como bens valiosos, dignos de serem leiloados, como acontece em “Leilão de jardim”, poema do mesmo livro.

Essa ideia, que aproxima “cetim” e “jardim”, encontra-se evocada na segunda estrofe do poema:

Eu queria calçar o menino
com umas botinhas de cetim.
Mas ele diz que agora é sapinho
e mora nas águas do jardim.

As palavras “cetim” e “jardim” também podem ser ressaltadas em sua ligação com o tema de beleza, especialmente se levarmos em consideração que o jardim é o espaço em que vivem as rosas, sendo que estas são um de seus componentes fundamentais. A partir dessa perspectiva, “cetim” se aproxima de “jardim” não de forma direta, mas por intermédio de um dos elementos do jardim: a rosa. Por esse prisma, o menino prefere a beleza do jardim à beleza do cetim, notadamente porque aquela se harmoniza com sua identificação com a natureza.

Já as palavras algodão e leão, aproximadas pela sonoridade na terceira estrofe do poema, apresentam dessemelhanças de sentido, na medida em que “algodão”, na condição de artefato, na estrutura “asinhas de arame e algodão”, representa o elemento fora da natureza, em oposição ao “leão”, símbolo do natural. Além disso, o caráter de fragilidade do algodão, *in natura*, manteve-se no artefato, contrastando com a fortaleza do leão e, consequentemente, ajudando na identificação da criança com o rei dos animais.

A identificação da criança com a natureza e seus elementos constituintes - a flora, representada pelo jardim, a fauna, simbolizada por suas águas e a vida animal, referendada pela identificação, no poema, com o sapo e o leão -, guarda importantes significações, ligadas ao desejo de se alcançar uma vida autêntica, liberta das normas sociais que, muitas vezes, aprisionam o homem, vida que propicia o sonho e o sentimento de felicidade primordial, conforme ressalta Chombart de Lauwe (1991, p. 268- 293).

Isso acontece, notadamente, porque “no jardim as coisas têm seu verdadeiro sentido, de paraíso inicial, de mundo sonhado” e quando esse espaço incorpora algum animal como elemento de identificação com o infante, reforça “a representação da criança autêntica, primitiva, próxima da natureza, diferente dos adultos, e misteriosa, ferida pela sociedade que não a compreende e quer moldá-la sem levar em conta seus gostos, sua natureza própria” (DE LAUWE, 1991, p. 287).

No caso de “Cantiga da babá”, percebemos que esses sentidos são atualizados, numa evidenciação maior da poeticidade dos argumentos do menino, sua autenticidade e sua identificação com a natureza, como instrumento de sabedoria e de verdade original, em oposição aos preceitos transmitidos pelo mundo da cultura e dos adultos, nos quais ele se encontra inserido e os quais procura burlar, através do pensamento mágico, fato não recriminado pela babá que também conserva traços de sua criança autêntica. Assim, termina o poema:

(Este menino está sempre brincando,
dizendo-me coisas assim.
Mas eu bem sei que ele é um anjo escondido,
um anjo que troça de mim.)

O que pode significar ser anjo escondido, além de sugerir a essência original da criança, ser portador de uma verdade autêntica como os anjos celestiais? Não seria um anjo-menino-poeta, pescador de palavras, de rimas e de sonhos; um sapinho-leão, escondido nas águas primordiais da imaginação?

Ainda no plano da musicalidade, encontramos em “Cantiga da babá”, o recurso do paralelismo estrutural. As três primeiras estrofes apresentam sequências semelhantes, iniciandas com a estrutura “Eu queria, seguida de um verbo no infinitivo + ao/o menino”, complemento verbal que sofre pequena variação, dependendo da concordância do verbo.

Assim temos, na primeira estrofe, “Eu queria pentear o menino”; na segunda, “Eu queria calçar o menino” e na terceira, “Eu queria dar ao menino”.

O paralelismo alcança também o terceiro verso dessas três estrofes, com a reiteração da estrutura, iniciada pela conjunção adversativa: “Mas ele quer” (1ª estrofe); “Mas ele diz que” (2ª e terceira estrofes), introduzindo as saídas poéticas que a criança encontra para não se render aos desejos da babá, no que tange a realizar certos procedimentos de beleza sobre o menino, como calçá-lo com botinhas de cetim.

Essa estrutura, que marca a oposição entre as ideias e desejos dos dois personagens centrais do texto, volta no segundo verso da quarta estrofe, desta vez, quando a babá evidencia seu pensamento em torno daquilo que o menino diz nas três primeiras estrofes. Assim, retornando à música das falas anteriores que reproduzem, de forma indireta, as respostas do menino, ela anuncia: “Mas eu bem sei que¹⁰⁹ ele é um anjo escondido...”.

É interessante mencionar que “Cantiga da babá” não é o tipo de poema que tem a palavra como unidade, numa linguagem condensada, como acontece com poucos poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, entre eles, “Rio na sombra” e “Canção”. Sua unidade é a mesma da prosa, isto é, a frase, por isso, os elementos de musicalidade, neste caso, ficaram muito mais a cargo das rimas e do paralelismo.

A métrica, por exemplo, é bastante variada, numa dinâmica em que os versos apresentam várias medidas e diversas acentuações, numa proximidade com o ritmo da fala e suas entoações múltiplas. Entre os versos do poema, apenas alguns grupos mantêm entre si a mesma métrica com acentuação semelhante, como é o caso dos octossílabos (1º, 5º, 6º, 8º, 14º e 16º verso), com acentuação nas sílabas 3ª, 5ª e 8ª; 2ª, 5ª e 8ª ou 1ª, 4ª e 8ª; dos eneassílabos (2º, 3º, 7º e 10º versos), acentuados nas sílabas 4ª, 9ª ou 4ª, 6ª e 9ª; dos decassílabos (11º, 13º e 15º), cuja acentuação recai nas sílabas 4ª, 7ª e 10ª. Os outros versos (4º, 9º e 12º) não apresentam afinidades rítmicas, nem entre si, nem em relação aos primeiros tipos de versos destacados anteriormente.

Da realização desses metros e seus modelos de acentuação, é possível perceber seis tipos de musicalidade rítmica, três mais constantes, relativas aos octossílabos, aos eneassílabos e aos decassílabos, e três avulsas, referentes aos versos 4º, 9º e 12º, resultantes da

¹⁰⁹ Grifo nosso.

conjugação entre os ritmos da fala e os ritmos da poesia, com destaque para esses, sobretudo pelo reforço da rima e do paralelismo.

Na realização oral do poema “Cantiga da babá”, o leitor poderia considerar o modelo musical sugerido pelo paralelismo, que é um dos expedientes de musicalidade mais regulares no texto, destacando dois perfis musicais, como ocorreu na musicalização do poema¹¹⁰: o primeiro, referente às três primeiras estrofes, e o segundo, equivalente à última estrofe. Esta, por sua vez, pode ser dita num tom de segredo, quase em sussurro.

Brincar com as sugestões musicais de “Cantiga da babá” é também uma das formas de interagir com o caráter lúdico do texto, manifestado desde a referência ao comportamento poético do menino, ao jogo com as possibilidades linguísticas e musicais da língua.

“A língua do nhem”

Inserido no conjunto dos poemas circunstanciais e lúdicos de *Ou isto ou aquilo*, que realiza a música de palavra, ressaltamos ainda “A língua do nhem”, poema em que Cecília Meireles fala da solidão na velhice, de forma leve e engraçada, sem desmerecer o tema, pois, por trás das cortinas do riso, o texto deixa, ao leitor, a mensagem de que a solidão na terceira idade é um fato e um problema social.

A língua do nhem

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha,
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,

¹¹⁰ A composição, feita por uma dupla de meninas, da experiência “Cecília Meireles em canto”, nossa segunda experiência de campo, apresentou uma estrutura AAAB, seguindo as aproximações musicais entre as estrofes, sugeridas, sobretudo, pelo paralelismo formal. Vide anexo n. 3.

o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha,
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...
(p. 1498).

Interessante como Cecília Meireles constrói o modo lúdico do poema, aliando sempre o bom humor e o riso à natureza séria do tema. É a partir desse inter cruzamento que ela nos apresenta a história da velhinha, personagem que, apesar de aborrecida, resmungando, sozinha, como anuncia a primeira estrofe, é concebida como símbolo da alegria, ganhando, de imediato, a afeição dos leitores e/ou dos animais que, no poema, se aproximam da velhinha, movidos por sentimentos que não se deixam revelar, claramente, ao leitor, prevalecendo a dúvida, em torno de, pelo menos, duas possibilidades de interpretação de seus reais interesses para com a velhinha: ou se sensibilizam com a solidão dessa personagem, passando a falar a sua língua de resmungo, ou se divertem à custa do sofrimento da velha, deixando-a, de qualquer forma feliz, na medida em que essa ação é concebida, por ela, como uma possibilidade de preencher o vazio de sua vida.

Uma terceira opção, referente à aproximação animais/velhinha, ainda é possível de ser cogitada e está ligada ao encanto da música entoada pela velha, abrindo espaço para se pensar que a resolução da problemática da velha, no poema, está relacionada ao papel da música, pois, sendo essa arte considerada a realização da linguagem universal, une a todos. Foi o que aconteceu com o resmungo melódico da velha, repetido por todos os animais adjacentes de sua residência.

A presença da música, no poema, não se restringe à frase melódica e onomatopaica, “nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...”. Ela se manifesta também em várias instâncias da textualidade do poema, principalmente, na realização métrica dos versos, os quais se acomodam, no geral, às musicalidades do hexâmetro; nas sonoridades das rimas e no ritmo binário, entre outros.

No caso da métrica, a distribuição heterogênea das sílabas átonas e das sílabas acentuadas no hexassílabo, de diversas formas, resulta num modelo musical bastante dinâmico, livrando o poema de uma possível monotonia, já que a reiteração do metro acontece em 31 dos 32 versos do poema, com acentuações variáveis entre as sílabas 2ª e 6ª; 3ª e 6ª; 2ª, 4ª e 6ª ou 4ª e 6ª.

A aplicação de um ou outro modelo acentual nos versos, por sua vez, não ocorre aleatoriamente, todavia, a partir de alguns princípios norteadores, sobretudo ligados à progressão e/ou à resolução da música do poema. No primeiro caso, o emprego de um novo modelo rítmico evita a repetição em demasia, fazendo a música progredir, enquanto no segundo caso, faz a música encontrar o seu repouso.

Na primeira estrofe, a variação dos acentos, no quarto verso, traz o repouso à música da estrofe, depois da repetição de um único modelo musical nos três versos iniciais:

Há	VI	(a)u	Ma	ve	LHI	nha
quean	DA	va(a)	bor	re	CI	Da
pois	DA	va(a)	su	a	VI	Da
p'ra	Fa	LAR	com	al	GUÉM	

Na terceira e outras estrofes, a variação dos acentos, nos 3º e 4º versos, se pauta pela atualização dos princípios da progressão e do repouso:

o	GA	To	que	dor	MI	A
no	CAN	To	da	co	ZI	nha
es	cu	TAN	doa	ve	LHI	nha
prin	ci	PI	OU	tam	BÉM	

Em meio à variedade, sobrepõe-se, no entanto, a regularidade, no uso dos modelos acentuais do hexâmetro, no poema, fato observado, sobretudo, no tipo de acentuação empregada no primeiro e no último versos de cada estrofe, cujas sílabas acentuadas são, no

geral, as 2ª e 6ª e as 3ª e 6ª, respectivamente, enquanto os versos intermediários, o segundo e o terceiro, são livres para usar esse ou outro tipo de acentuação, desde que não impeça de fazer a música da estrofe andar. Esses aspectos se aplicam a todas as estrofes.

Em relação ao tipo de compasso, sugerido pela leitura rítmica do poema, notamos que o modelo binário se adéqua bem à cadência dos versos:

— / — — — / — —	
/ 1 2 / 1	
Ha-vi'- u- ma ve- Ihi-nha	
— — — / — — — — / — —	
2 / 1 2 / 1	
x que an- da- va a- bo-rre- ci- da	
— — — / — — — — / — —	
2 / 1 2 / 1	
x pois da- va su- a vi-da	
— — — / — — — — / — —	
2 / 1 2 / 1	
p'ra fa- lar com al- guém.	

Quanto às musicalidades melódicas do poema, muito contribuem o uso do refrão e o emprego das rimas finais em “inha”, “ida”, “ia”, “ava” e “em”. Estas rimas fazem ressoar, entre si, principalmente, os versos medianos de cada estrofe e os versos finais de uma estrofe para outra. O refrão, por sua vez, se manifesta na fala da velhinha, “nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...”, espécie de estribilho onomatopaico, de valor interjeicional, ao molde dos cantos primitivos, nos quais a melodia tinha prioridade sobre a letra. Nestes cantos, o refrão também atuava “como expediente de execução coreográfica” (SPINA, 2002, p. 50), destacando-se do resto da canção, tanto pelos aspectos musicais como pelos procedimentos da performance corporal, fatores que podem ser considerados na realização oral do poema ceciliano.

A função primitiva do refrão em “A língua do nhem” é reiterada pela realização coletiva dessa estrutura musical, entoada pela velhinha e por todos os animais presentes no texto, semelhante ao que ocorreu nos primórdios da civilização, quando o refrão, participando da origem social do canto, se encontrava ligado “à execução coletiva das danças primitivas e como tal às primeiras manifestações de solidariedade humana” (SPINA, 2002, p. 51). Essa

natureza social e popular do refrão é reforçada no poema pela organização dos versos em quadra, considerada o modelo estrófico preferido pelo povo, até hoje.

Esse tipo de musicalidade melódica, em torno da realização do refrão e das rimas em “A língua do nhem”, somada à musicalidade rítmica da metrificação e ao movimento binário do compasso, sugerido pela acentuação silábica dos versos, funcionam como evidências da estreita ligação entre poesia e música, cultuada ao longo dos tempos. Compactuando com esse pensamento, Hegel ressalta:

As obras poéticas devem ser faladas, cantadas, recitadas e apresentadas por seres vivos, tal como as obras musicais. Estamos certamente habituados a ler poemas épicos, líricos e dramáticos, mas a poesia, pelo seu próprio conceito, é essencialmente uma arte sonora (HEGEL, 1964, p. 155).

Por ser uma arte sonora, a poesia tem na realização oral do texto escrito uma possibilidade de execução de suas musicalidades e sentidos, acordando o texto do silêncio da página escrita.

2.2.3.2 A música encantada

Nos poemas líricos de *Ou isto ou aquilo*, envoltos de um lirismo profundo, Cecília Meireles trabalha o “sentido encantado da vida”, de forma intensa, porque, segundo a própria escritora, o estado poético da arte coaduna-se com os excessos de emoção que a forma produz. “Não importa que a forma seja simples, sóbria, harmoniosa: dentro dela há um transbordamento de emoção, de idéia ou gozo”, diz a escritora de *Vaga música* (MEIRELES, 2001, p. 37).

A música encantada habita, portanto, a lírica em sua condição de apreender e suscitar a “música da linguagem”,¹¹¹ sendo percebida no momento em que o poema se concretiza na

¹¹¹ Essa expressão não deve ser confundida com a música da linguagem ou a música de papel defendida por Paul Scher (1981), para definir os recursos de musicalidade, como a aliteração, a assonância, a rima etc.

interação com o leitor, isto é, quando o poema deixa de ser caracteres impressos numa folha em branco e texto escrito, e se transforma num evento poético que após consumado, “a palavra desaparece e soa o tom da sensibilidade”, num deleite dos sentidos, como destacou Herder¹¹², poeta do romantismo alemão:

Estes tons, estes gestos, aqueles movimentos simples da melodia, essa mudança súbita, essa voz a sussurrar, que mais sei eu? Entre crianças e na sensibilidade do povo (...), atuam mil vezes mais que a própria verdade conseguiria atuar se sua voz leve e melodiosa soasse dos céus. Estas palavras, este tom, o desenrolar desta romança aterradora penetravam nossa alma, quando em nossa meninice os ouvíamos pela primeira vez, sempre acompanhados por noções vagas de temor, de cerimônia, susto, pavor ou alegria (...). Um sentimento misterioso nos domina (...); foi uma força mágica do poeta, do recitador, tornar-nos crianças de novo. Não houve reflexão nem pensamentos como base, apenas a lei da natureza: ‘O tom da sensibilidade deve transportar a criatura em sintonia para o mesmo tom’ (HERDER, 1891, apud, STAIGER, 1997, p. 53).

Nesse tipo de poesia que nos restaura as crenças e os devaneios da infância, “os versos ecoam em nós como vindos de nosso próprio íntimo” (STAIGER, 1997, p. 53), numa participação de cumplicidade tamanha com o que lemos ou ouvimos que chegamos a nos sentir o próprio autor do texto. Isso acontece porque essa poesia, recebida como música, elimina o espaço entre autor/obra/leitor, como acontece, conforme Paul Valéry (1996, p. 75), na recepção de certas músicas líricas, em que estamos na música ao mesmo tempo em que esta permanece em nós. É a poesia que explora e propicia a linguagem dos afetos, semelhantemente ao canto monofônico, na acepção dos filósofos renascentistas italianos, especialmente, Girolamo Mei e Giovanni Batista Doni, canto que aprofunda, explora, revela, intensifica, “o afeto que a palavra já guarda em si”, num “enraizamento da esfera sonora em terreno verbal” (CHASIN, 2004, p. 57).

Em *Ou isto ou aquilo*, no geral, há este tipo de enraizamento, de modo que os poemas carregam uma espécie de música profunda, erguida, muitas vezes, a partir da estética do desejo,¹¹³ especialmente ligada à arte, à cultura lúdica, ao sonho, como é o caso de “O último andar”, “O menino azul”, “Os carneirinhos” e “O cavaleiro branco”, e às memórias da

¹¹² Johann Gottfried Herder (1744 - 1803) foi um dos representantes do *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto), movimento literário alemão voltado para a defesa da poesia espontânea, primitiva, simples, celeiro de emoções, em contraposição à literatura racionalista praticada no *Ancien Regime*.

¹¹³ A “estética do desejo” está associada a determinadas temáticas, voltadas para as aspirações do eu lírico ou de outras “personae” referenciadas no poema. Essas temáticas ligam-se a situações de desejos diversos, seja relacionado a ser bailarina, possuir um burrinho falante, ser pastor, morar no último andar, etc.

infância, como acontece em “Figurinhas (II)”. Nesses poemas, a *poiesis* faz vibrar as cordas do coração do eu-criador, consoante Emil Staiger (1997), na medida em que o coração é o instrumento que acolhe a matéria poética da lírica, fazendo o poeta retornar ao coração, à fonte, “entrelaçado amorosamente ao seu objeto”, como destaca Hebe Lima (1998, p. 19). Nesse estado, o eu-leitor interage afetivamente com o poema e seus símbolos, com a expressão do mundo subjetivo do eu-lírico e “suas circunstâncias de afeto, de abandono, de alegria”, entre outras (LIMA, 1998, p.19).

“O último andar”

“O último andar” é um dos textos de *Ou isto ou aquilo* que se destaca pelo lirismo dos versos e pela sugestão imagética que se inicia no título e vai se delineando ao longo do poema, em torno da caracterização do último andar como espaço onírico e como objeto de projeção do desejo de plenitude do eu-lírico, notadamente, em suas potencialidades de objeto-símbolo que incorpora a semântica dos espaços sem limites, abrigando o sentimento de cidadão do mundo do eu-enunciante:

O último andar

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:

no último andar (p. 1481).

Em todo o poema, percebemos que o espaço do último andar está no ápice do desejo do eu-enunciante, não apenas pela evocação de sua extensa altura ou por ser símbolo de liberdade, porém porque nele se articulam vários elementos cultivados, em nossa cultura, como veículos de beleza e de encanto. Estamos nos referindo às paisagens do firmamento e do mar, que no poema, se revelam ao eu-lírico, da perspectiva do último andar. Isso é suficiente para sustentar, reiteradamente, o último andar como o espaço do sonho, pelo menos, de quem se identifica com os pássaros e se deleita com os espetáculos da natureza, como o plenilúnio, as revoadas, o pôr-do sol, dourando o firmamento e casando céu e mar, etc.

O desejo de habitar o espaço das alturas, apresentado, pouco a pouco, no poema, é uma espécie de *leitmotiv*, a partir do qual o eu-lírico desenvolve seu raciocínio em torno da defesa do último andar como o melhor espaço do mundo. Para tanto, o eu do poema inicia com uma premissa, faz a sua argumentação, concluindo o pensamento, a partir de uma perspectiva em que se inclui no discurso.

A ideia inicial apresentada ao leitor, nesse sentido, está no primeiro verso do poema, “O último andar é mais bonito”, construção que tem como argumentação os seguintes versos: “do último andar se vê o mar” (2º verso); “Todo o céu fica a noite inteira / sobre o último andar” (7º e 8º) e “quando faz lua no terraço, fica todo o luar” (10º e 11º). Diante dessa exposição de argumentos, o eu anunciante conclui: “É lá que eu quero morar”.

Como segunda tese do poema, temos o último andar como algo necessário, no sentido de que propicia o devaneio: de lá, olha-se a realidade “como se fosse”, pelas lentes do faz-de-conta, de modo que “tudo parece perto no ar” (verso 17); além disso, o último andar permite uma visão panorâmica do mundo (verso 16), funcionando também como espaço de proteção, afinal, “Os passarinhos lá se escondem/ para ninguém os maltratar”. Diante desse raciocínio, o eu-lírico conclui, novamente, com o refrão, “É lá que eu quero morar”.

Esses argumentos, favoráveis à caracterização positiva do último andar, superam, por sua vez, o único dado que poderia enfraquecer o desejo de se morar nesse lugar: o fato deste se localizar muito longe e custar-se muito a chegar. A respeito desta ideia, o eu-lírico reitera: “Mas é lá que eu quero morar”.

Para construir tais argumentos, Cecília Meireles faz “O último andar” dialogar com outros textos de sua autoria, escritos para o público adulto, evidenciando aspectos de intratextualidade em sua obra. É o que sucede quando o eu-lírico expõe o seu desejo de morar no último andar, como espaço que lhe propicia o sentimento de cidadão do mundo, na medida

em que de lá “se avista o mundo inteiro” e “tudo parece perto no ar”, pensamento que dialoga com o primeiro poema de *Cânticos*:

Não queiras ter pátria.
 Não dividas a Terra.
 Não dividas o céu.
 Não arranques pedaços do mar.
 Não queiras ter.
 Nasce bem alto,
 Que as coisas todas serão tuas.
 Que alcançarás todos os horizontes.
 Que o teu olhar, estando em toda parte
 Te ponha em tudo,
 Como um Deus.
 (MEIRELES, 2001, p. 121)

Notamos também a ligação do poema “O último andar” com a crônica “A ilha do Nanja”, quando Cecília Meireles caracteriza os espaços do último andar e da ilha, como lugares ideais, propiciadores de proteção e de acolhida ao sentimento de comunhão com o outro e com a natureza.

A respeito da ilha do nanja, Cecília diz:

Durante o Natal, na Ilha do Nanja, ninguém ofende o seu vizinho — antes, todos se saúdam com grande cortesia, e uns dizem e outros respondem no mesmo tom celestial: "Boas Festas! Boas Festas!"
 Ninguém pede nada. Mas todos dão qualquer coisa, uns mais, outros menos, porque todos se sentem felizes, e a felicidade não é pedir nem receber: a felicidade é dar. Pode-se dar uma flor, um pintinho, um caramujo, um peixe — trata-se de uma ilha, com praias e pescadores! — uma cestinha de ovos, um queijo, um pote de mel (...). Há mesmo quem dê um carneirinho, um pombo, um verso! Foi lá que me ofereceram, certa vez, um raio de sol!
 (...) As crianças brincam com pedrinhas, areia, formigas: não sabem que há pistolas, armas nucleares (...), tudo é muito mais maravilhoso, em sua ingenuidade. Os mortos vêm cantar com os vivos, nas grandes festas, porque Deus imortaliza, reúne, e faz deste mundo e de todos os outros uma coisa só (MEIRELES, 1982, p. 109, 110).

Esse pensamento perpassa todos os versos do poema, sobressaindo a ideia de espaço idealizado, em contraposição à realidade dos “andares de baixo”, em que a liberdade e a comunhão com o outro e com a natureza acontecem mais no nível do sonho do que da ação concreta, prevalecendo, entre os homens, o sentimento de concorrência e de opressão. Para fugir dessa realidade, Cecília criou a “Ilha do Nanja” e o “Último andar”, lançando neles o desejo humano de superar as circunstâncias reais que o oprimem e o limitam, acordando, nos leitores, a capacidade de sonhar, especialmente, com as pequenas alegrias, sejam aquelas que

estão presentes no cultivo do altruísmo, sejam aquelas que se realizam no recebimento de um verso, de uma flor ou de “um raio de sol” ou ainda aquelas alcançadas quando nos dispomos a assistir aos espetáculos da natureza, muitas vezes, ao alcance de nossas janelas, mesmo nos “andares de baixo”, como sugere outra crônica ceciliana, intitulada “Arte de ser feliz”, texto que também possui afinidade temática com o poema “O último andar. As relações de sentido entre esses dois textos ocorrem, sobretudo, quando o eu-lírico do poema fala, na última estrofe, da ilusão de ótica, propiciada pela visão que se tem a partir do último andar, de modo que “Tudo parece perto no ar” e quando Cecília Meireles, no início da crônica, descreve a sensação de felicidade provocada pela visão de um chalé:

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias lípidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz (MEIRELES, 2005, p.20).

Nessa crônica, conforme ressalta Valdenia Silva (2008, p.105), Cecília Meireles abre diversas janelas, das quais o eu-enunciativo do texto lança seu olhar, “como ato de contemplação (...) e aprendizado”. No caso da primeira janela, referenciada acima, “Cecília nos apresenta a imagem do mundo infantil, no qual o *homo imaginarius* se faz presente, através dos jogos construídos pelo olhar lúdico e poético da criança”.

O poema “O último andar” e os outros textos cecilianos, submetidos à comparação, aproximam-se também em sua natureza poética, fazendo ressoar, não apenas ideias, no entanto aquela “música da linguagem” de que falou Herder (1891), ligada ao canto dos afetos.

No caso do poema “O último andar”, essa música da linguagem e dos afetos encontra ressonância também na realização de alguns expedientes da “música de papel”, isto é, na regularidade ritmo-sonora da estrofe e dos versos e no uso do refrão.

“O último andar” apresenta-se organizado a partir de uma estrofação regular em tercetos, cujos versos polimétricos conservam, no geral, a acentuação silábica, ao molde dos padrões métricos tradicionais: os primeiros versos das estrofes são octossílabos, com acentuação nas sílabas 4ª e 8ª; os segundos versos variam entre o hexassílabo e o octossílabo, com acentuação nas sílabas 3ª e 6ª (nos dois hexassílabos), e 4ª e 8ª (nos quatro octossílabos),

enquanto os terceiros versos das estrofes, concebidos como o refrão do poema (“É lá que eu quero morar” / “Mas é lá que eu quero morar”), apresentam-se, preferencialmente, a partir da medida do octossílabo, com acentuação nas sílabas 2^a, 5^a e 8^a ou 3^a, 5^a e 8^a.

Entre as várias possibilidades de realização dos polimétricos e suas acentuações, algumas métricas ganham evidência por serem reiteradas ao longo do poema, ajudando a definir o perfil musical do poema, como é o caso dos octossílabos, presentes em 15 dos 19 versos do poema. Os outros tipos métricos, juntamente com o caráter plural dos modelos de acentuação nos octossílabos e outros tipos de versos, estão a favor da novidade e da variedade rítmicas necessárias à música do poema, no sentido de evitar a monotonia da repetição.

Essa sensação de novidade é percebida já na primeira estrofe, em que, após a repetição do octossílabo, acentuado na 4^a e 8^a sílabas, segue-se um novo octossílabo, cujas acentuações acontecem nas sílabas 2^a, 5^a e 8^a. A demonstração rítmica dessa estrofe é:

N'úl	ti	m'an	DAR	é	mais	bo	NI	to
D'úl	ti	m'an	DAR	se	vê	o	MAR	
É	LÁ	que	eu	QUE	ro	mo	RAR	

Abstraídas as sílabas dos versos, temos a cadência:

di-di-di-DUM-di-di-di-DUM
 di-di-di-DUM-di-di-di-DUM
 di-DUM-di-di-DUM-di-di-DUM

A introdução de outra medida no poema também propicia o efeito de novidade. É o caso do hexassílabo entre dois octossílabos, como se dá no 2^o verso da quarta estrofe:

Quan	do	faz	LU	a	no	ter	RA	ço
fi	ca	TO	d'o	lu	AR			
É	LÁ	que	eu	QUE	ro	mo	RAR	

di-di-di-DUM-di-di-di-DUM
 di-di-DUM-di-di-DUM
 di-DUM-di-di-DUM-di-di-DUM

Esse aspecto é ainda mais evidente nas últimas sequências do poema, quando o último verso, ao mesmo tempo em que reitera o objeto de referência do texto, evocado desde o título

e o verso inicial desse, traz também o repouso para o poema, semelhante ao que ocorre na música, em que o uso da tônica da tonalidade, confirma o tom da música e faz a melodia repousar:

De	LÁ	sea	vis	tao	MUN	d'in	TEI	ro
Tu	do	pa	RE	ce	PER	to	NOAR	
É	LÁ	que	eu	QUE	ro	mo	RAR	
n'úl	ti	m'an	DAR					

di-DUM-di-di-DUM-di-di-DUM
 di-di-di-di-DUM-di-di-DUM
 di-DUM-di-di-DUM-di-di-DUM

di-di-di-DUM

O refrão também contribui bastante para a música do poema, na medida em que ajuda a manter a métrica predominante do poema e faz ressoar, entre as estrofes, o bloco rítmico-sonoro, inerente ao verso que pertence. Além do mais, o refrão serve de desfecho às estrofes, como acontecia no canto coral e nas execuções antifônicas, em duelos (SPINA, 2002, p. 51), em que esta estrutura era cantada, conjuntamente pelos coros. Assim sendo, numa realização oral do poema “O último andar”, seria interessante que esta estrutura verbal pudesse ser dita ou cantada por várias vozes ao mesmo tempo.

Acrescente-se ainda o fato de o refrão servir de princípio disciplinador do poema lírico, como o são outras estruturas fundadas na repetição, dando unidade ao texto, especialmente, porque o livro “do perigo de derramar-se” em sua “música da linguagem”, conforme salienta Staiger (1997, p. 51).

As rimas, como elemento sonoro de repetição, também colaboram para a musicalidade do poema ceciliano, servindo, inclusive, como princípio regulador, como já salientamos em outros momentos. Em *Ou isto ou aquilo*, elas são de um único tipo, em “ar”, e acontecem de forma emparelhada, nos finais dos segundos e terceiros versos das estrofes, numa recorrência de 13 vezes ao todo, número expandido, quando se considera a presença dessa mesma rima, internamente, em todas as estrofes.

Seguindo o que defendem os estudiosos da poesia, ao ressaltar que os elementos de musicalidade do poema são instrumentos de sentido, percebemos que a utilização da rima no poema “O último andar” está intimamente em harmonia com o sentido do texto, pois, a

sonoridade aberta e brilhante do fonema vocálico /a/, consoante M. Câmara Jr (1978, p. 39), pode apontar para o caráter solar do poema e para a amplidão dos espaços evocados no texto. Em contrapartida, a invariabilidade sonora em todo o poema se coaduna com o modo firme e repetitivo como o eu-lírico expõe o desejo de morar no último andar, numa demonstração de certeza daquilo de que fala, ideia que encontra respaldo na repetição do refrão e do sintagma “último andar”, ao longo do poema.

Tudo o que dissemos sobre o “O último andar” demonstra, apenas e parcialmente, a habilidade de Cecília Meireles em aproximar as duas musas de Apolo e em conjugar a musicalidade da forma à musicalidade dos afetos, numa valorização do objeto estético oferecido às crianças.

“Figurinhas (II)”

Alguns poemas líricos de *Ou isto ou aquilo* se nutrem das lembranças afetivas do eu-lírico, numa estreita relação com a vida real de Cecília Meireles, como é o caso de “Figurinhas (II)”, poema em que reina uma espécie de música carregada de emoções, que parece brotar do íntimo de quem a enuncia, transbordando, no momento da leitura, para outros eus, os dos leitores ou dos ouvintes, numa identificação considerável entre obra e leitor. Colabora para isso, o fato do poema está centrado na primeira pessoa do discurso, estrutura em que o leitor “assume o ‘eu’ que aí se expressa”, de modo que sua voz “se confunde, por um tempo” com a do eu lírico (JOUVE, 2002, p. 109). Nessa “interiorização do outro”, numa mistura entre os ‘eus’ reais e os ‘eus’ artísticos, o leitor pode vivenciar uma gama de sentimentos e situações, muitas vezes, impossíveis de acontecer com os ‘eus’ verdadeiros, enrijecidos pelas experiências cotidianas:

Figurinhas (II)

Onde está meu quintal
amarelo e encarnado,
com meninos brincando
de chicote-queimado,
com cigarras nos troncos
e formigas no chão,
e muitas conchas brancas
dentro da minha mão?
E Júlia e Maria

e Amélia onde estão?

Onde está meu anel
e o banquinho quadrado
e o sabiá na mangueira
e o gato no telhado?

- e a moringa de barro,
e o cheiro do alvo pão?
E a tua voz, Pedrina,
sobre meu coração?

Em que altos balanços
se balançarão?...
(p. 1493)

Nesse poema, em que o eu-lírico revisita, através da lembrança, algumas sensações de sua infância, sentidas na convergência do visual, do tátil, do olfato, da audição e do paladar, os brinquedos da infância são colocados no mesmo patamar das relações afetivas e humanas e das belezas naturais, associadas a alguns elementos da fauna e da flora que envolviam o cotidiano do sujeito das lembranças, não se hierarquizando nem mesmo com os elementos que simbolizam as necessidades básicas do homem, isto é, o pão e a água. Entre esses brinquedos, alguns, de pouca evidência nos contextos urbanos atuais, ressaltamos as de cunho coletivo como a brincadeira do chicote-queimado, do passa o anel, do banquinho quadrado, do balanço, e as de natureza individual, como a atividade de brincar com conchas do mar, de se divertir em ver os bichinhos da natureza e seus movimentos.

Entre as pessoas lembradas, junto às circunstâncias lúdicas do eu-lírico, ressaltamos a referência à Pedrina¹¹⁴, como a voz adulta que lhe marcou, ao falar a linguagem do coração. Essa referência no poema constitui um dado autobiográfico da escritora, de forma explícita, pois Cecília Meireles não ficcionalizou nem mesmo o nome daquela que foi sua babá e com quem vivenciou muitas experiências junto à cultura lúdica da infância e à tradição oral, fato que ajuda a conferir, às memórias evocadas no texto, um tom confessional, como se tudo, de fato, fizesse parte das vivências da infância da escritora.

No entanto, sabemos que na obra de Cecília Meireles, e, de um modo geral, na literatura, a memória é sempre estetizada, como lembra Gilbert Duran:

a memória pertence de fato ao domínio do fantástico, dado que organiza esteticamente a recordação. É nisso que reside a ‘aura’ estética que nimba a infância; a infância é sempre e universalmente recordação da infância, é arquétipo do ser

¹¹⁴ Na crônica “Meus orientes” (MEIRELES, 1980), Cecília Meireles fala da contribuição de Pedrina na sua formação cultural.

eufêmico, ignorante da morte, porque cada um de nós foi criança antes de ser homem (DURAND, 1997, p. 402).

Em “Figurinha (II)”, a recordação da infância se tece na confluência entre o vivido e o imaginado, entre a lembrança e o esquecimento, de modo que o texto tanto pode ser lido em sua relação com a vida real da escritora, como em sua autonomia estética, representando certas imagens inerentes à infância do eu-lírico, que na leitura, podem evocar as próprias memórias do leitor, principalmente daqueles leitores mais velhos, que já se distanciaram de certos brinquedos da infância e de certos contatos afetivos.

A música pungente do poema se sustenta na combinação entre a natureza do conteúdo evocado e às potencialidades musicais da forma, especialmente, mediante o expediente da rima e do metro.

No primeiro caso, a utilização das rimas finais em “ado” (4x) e em “ão” (6x), nos versos pares, harmoniza-se com o todo do poema, no que tange ao sentimento ambíguo que envolve o discurso de memória, entrelaçado de alegria e dor, ao mesmo tempo. Neste discurso, conforme Bosi “a construção da presença é uma alegria difícil porque fundada na dor da ausência” (BOSI, 2003, p. 126). No poema “Figurinhas (II)”, as sensações de alegria e de tristeza são sugeridas pelos dois tipos de rima: no primeiro caso, a presença da vogal clara e tônica “á” pode ser associada à alegria de se poder voltar ao tempo da infância, através da memória, enquanto a nasal “ã” traz a nostalgia que envolve a lembrança de um fato acontecido, numa lógica em que a memória, ao mesmo tempo em que reencontra o tempo perdido, este lhe chega apenas como um tempo negado, (DURAND, 1997, p. 401, 402), uma vez que o fato lembrado não poderá acontecer novamente.

A regularidade da métrica também funciona como índice de musicalidade no poema “Figurinhas (II)”. O texto é organizado, predominantemente, em torno do hexassílabo, com acentuações preferenciais nas sílabas 3ª e 6ª, exibindo uma estrutura de perguntas sem respostas, terminando com o seguinte questionamento do eu-lírico: “Em que altos balanços se balançarão” os seres e os objetos de minha infância? Através dessa imagem, a autora alude à memória como um balanço: este, com seu movimento pendular, remete ao movimento da memória, do lembrar como ato oscilatório em sua unidade com o esquecimento. Certamente esses personagens do passado já se encantaram, habitando agora os limites entre o sonho e a lembrança do eu lírico.

Em “Figurinhas (ii)”, o movimento do balanço também evoca o ritual de passagem da morte para a vida, como postulam os hindus, através dos Brahmanas “obras religiosas hindus

do período chamado bramânico”, nas quais o balanço, isto é, a retouça, é denominada de “navio que conduz ao céu” (CHEVALIER, 2007, p. 115). Conforme a simbologia do Samsara, os indianos acreditam ainda que ao balanço “estão suspensos todos os seres e todos os mundos”, objeto que “não cessa jamais de balançar” (CHEVALIER, 2007, p. 115), sendo considerado instrumento sagrado de “comunicações entre a terra e o céu” a ponto de, em algumas regiões da Índia, seu uso ser restrito ao contexto religioso.

Como Cecília Meireles nutria grande admiração pela cultura indiana, acreditamos que ela tenha atualizado no poema essa simbologia religiosa do balanço, como uma imagem capaz de apontar para o entre-lugar em que habitam os seres e as coisas do passado, ao mesmo tempo em que responde, de certo modo, às perguntas que foram se acumulando ao longo do poema.

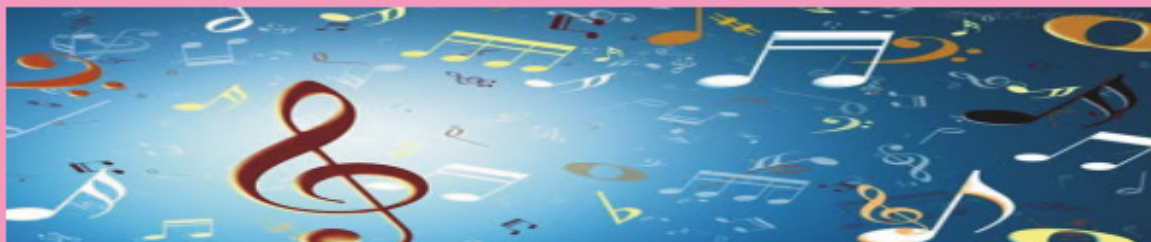
Além do balanço, as cores mencionadas no poema também mantêm unidade com o sentido do texto, uma vez que os objetos ligados ao mundo da infância são caracterizados por determinadas cores que podem representar esse mundo, notadamente, em seu aspecto de pureza, promessa de vida e de riqueza. É o caso do branco, do amarelo e do encarnado: o primeiro, em sua evocação da pureza original e início da vida diurna, como “o branco da alvorada, quando a abóboda celeste reaparece, ainda vazia de cores”, apesar de fértil em potencialidade de coloração (CHEVALIER, 2007, p. 142); o encarnado, também associado ao princípio da vida, enquanto o amarelo simboliza a riqueza do universo infantil, suas potencialidades de beleza e de felicidade plena, atributos que fazem os poetas cultuarem a infância, reiteradamente, ao longo dos tempos, como destacou Durand (1997, p. 402).

Em “Figurinhas (II)”, Cecília pinta a infância com cores alegres, sem, no entanto, deixar de revelá-la em seu estado de efemeridade, situação que dá o tom menor da música da linguagem e dos afetos no poema.

Através desse tom menor, o eu-lírico canta suas lembranças infantis, seus momentos de felicidade junto à cultura lúdica e às pessoas queridas, despertando no leitor sensações de ternura e saudade como se o texto fosse a própria expressão de seus sentimentos e experiências.

Esse é o tom de “As duas velhinhas”, de “O vestido de Laura”, de “Pescaria, entre alguns outros poemas. Todavia, o que predomina em *Ou isto ou aquilo* são os tons maiores da alegria e da brincadeira, como em “Passarinho no sapé”, “A avó do menino”, “A bailarina”, “O eco”, “A folha na festa”, “Jogo de bola”, “Leilão de jardim”, “A língua do nhem”, etc.

Por um lado, o texto é apenas uma partitura e, por outro,
são as capacidades dos leitores, individualmente
diferenciados, que instrumentam a obra.
(Wolfgang Iser)



3 CECÍLIA MEIRELES EM CANTO: *OU ISTO OU AQUILO* ENTRE OS MOVIMENTOS DE LEITURA E DE RECRIAÇÃO MUSICAL

3.1 Ideias Norteadoras da Pesquisa

Aproximar a educação da arte tem sido uma das principais preocupações de poeta-educadores do porte de Cecília Meireles, ícone da cultura brasileira que permeou a sua caminhada literária com projetos direcionados à educação estética, especialmente de crianças e jovens, como lembra Maria Valdênia da Silva (2008). Cecília, reiteradamente, salientou, em suas crônicas de educação, a necessidade de se conjugar poesia e educação, numa “assonância completa, uma vez que ambas são a própria ansiedade de representar a vida: uma imaginando-a, outra procurando cumpri-la, uma anunciando-a, outra fixando-a em realidade” (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 75).

A autora de *Canções* defende que os poetas, em geral, são as criaturas que primeiramente pensam esse tipo de educação, podendo ser considerados como educadores por excelência, ideia corroborada por Glória Kirinus, quando reflete sobre a função social do poeta, embora seu discurso encontre-se, em alguns momentos, eivado de certo idealismo, sobretudo, no que se refere à separação do poeta dos interesses materialistas:

Pouco comprometidos com valores materiais, os poetas e/ou sábios são mais livres e mais ousados em mobilizar o *status quo* da linguagem e da realidade. Muitos deles são andarilhos do mundo e insaciáveis pesquisadores de geografias alheias. Eles gostam de mergulhar nos mistérios da vida, nos segredos da natureza, na complexidade humana e na mina dos livros. Tanto Cecília Meireles como Gabriela Mistral e Rabindranath Tagore, todos, poetas educadores, são bons exemplos dessa liberdade na linguagem e na vida e ao mesmo tempo numa preocupação com a Educação. De uma ou de outra maneira eles se definem amigos dos ventos, das águas e sentem a necessidade de invadir a sala de aula dessa felicidade, tão próxima do jogo, que a criação poética permite e propicia

Um pouco vates, os poetas já vaticinaram esperanças e revoluções; (...) um pouco sacerdotes, muitos já religaram a sua voz pessoal com o anseio religioso da fraternidade universal. E, finalmente, um pouco crianças, eles já brincaram de faz de conta fazendo arte num poema, num conto, em qualquer con-texto. Equilibrando lucidez e distração, prepararam sonoridades, imagens e significados no pequeno cosmos do recém-criado (KIRINUS, *on line*¹¹⁵).

¹¹⁵ KIRINUS, Glória. Quando os poetas pensam a educação. 2007. Disponível em: <<http://www.ideducacao.org.br/index.php?p=noticias&n=35>>. Acesso: 18/10/2008.

Deixadas de lado as nuances românticas que perpassam a visão de Kirinus, podemos perceber que suas ideias se coadunam com o pensamento de Roland Barthes, ao definir a literatura, em sua *Aula*, como um modo de “trapacear com a língua”, num “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1978, p. 16).

Nessa trapaça, em que o jogo com as palavras “é, ao mesmo tempo uma atividade sem finalidade outra senão o próprio jogo (função estética) e uma tática de crítica e transformação da ideologia congelada nas repetições languageiras (função política utópica)”, como destaca Perrone-Moisés (In: BARTHES, 1978, p. 83), a literatura “faz girar saberes”, sem fetichizá-los”, pois “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro” e se dá de uma maneira encenada (BARTHES, 1978, p. 18 e 19), isto é, através do fingimento e da representação.

Por essas e outras razões, a educação não pode prescindir da função lúdica e social da poesia, como postula Edgar Morin, especialmente, porque essa arte, em sua complexidade,

Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade – mas poeticamente destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível. (MORIN, 2005, p.45).

Partilhando desse pensamento, Cecília Meireles diz, em uma de suas crônicas, escritas em 1942: “É poesia que precisamos dar às crianças. Poesia natural, simples e profunda. Radicação na vida. Visão da beleza do mundo. Amor à terra. O mais lhe virá por acréscimo” (MEIRELES, 2001, p. 353 ,v.5).

Certamente, Cecília Meireles refere-se à poesia em seu sentido amplo, abrigo desde o poema a outras criações e eventos humanos, poesia que, segundo Octavio Paz (1982, p. 17), “se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia”, entre outros. Esta concepção, por sua vez, não permite que se confunda poesia e poema, conforme o crítico mexicano:

O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente (...). O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia (PAZ, 1982, p. 17).

Nessa perspectiva, a recepção é de suma importância, pois, um texto só se converterá em poema, quando o leitor insufla a poesia que há nele. Para que isso ocorra de fato, a educação literária não pode ser “oferecida em migalhas”, na acepção do escolanovista francês, Célestin Freinet (1991, p. 31), através de práticas que quase não se adivinha o sabor e o cheiro dos textos e das experiências, dados são o processo de fragmentação do conhecimento e dos textos, a superficialidade de suas abordagens e o utilitarismo que cerceia a educação, bem como a falta de conexão entre os saberes escolares e a vida social do estudante (MALARD, 1985; SOARES, 1999), de modo a não considerar a ideia de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela, como destacou Paulo Freire (2005), numa conferência, proferida em 1981.

Pensar uma educação que procurasse reverter essas questões foi uma das preocupações também de nossos escolanovistas, como Cecília Meireles, Anísio Teixeira e outros, os quais se insurgem contra a escola tradicionalista, centrada, notadamente, no ensino enciclopédico e no predomínio da “cabeça bem cheia” sobre “a cabeça bem feita”, na acepção de Montaigne (1533-1592), pensamento retomado, na atualidade, por Edgar Morin (2005).

Em consonância com esse pensamento, o poeta Carlos Drummond de Andrad, reflete sobre essa questão, ao dizer que a escola brasileira, no geral, não tem promovido a educação poética de nossas crianças, pois “enche o menino de matemática, de geografia... não repara em seu ser poético, não o entende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (DRUMMOND, 1974)¹¹⁶, fazendo com que a vivência literária e poética, no sentido geral, não se concretize na escola.

Esse tipo de postura diante da construção do conhecimento na escola não contribui para que os alunos usufruam o seu direito à arte e à literatura, tomadas como bens fundamentais à humanização e ao enriquecimento do homem em todos os tempos, “bens incompressíveis (...), que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 1989, p.111).

No âmbito da literatura, a resistência à fruição estética se deve, notadamente, à escolarização inadequada dos saberes literários, de acordo com Magda Soares (1999, p. 17 - 43), num processo que transforma o texto literário em pretexto para se trabalhar conteúdos gramaticais ou de outra natureza.

Quanto ao acesso à leitura do texto poético, um dos entraves principais, presentes nas escolas, em geral, tem sido a falta de mediação entre o leitor e o texto, no caso o poema,

¹¹⁶ O texto está disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso06_aeducacaodoserpoetico.pdf>.

conforme Ligia Averbuch (1991). Isso é constatado em todos os níveis da escolarização, da educação básica à secundária, tornando aceitável a ideia de que, no contexto escolar, muitos leitores realizam sozinhos “sua incursão pelo domínio da poesia” (AVERBUCH, 1991, p. 64).

A falta de mediação da leitura literária não é algo preponderante apenas no contexto brasileiro, sendo, consoante Teresa Colomer, uma realidade também na educação de certos países da Europa, como a Espanha:

no ensino secundário, é comum ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. (COLOMER, 2007, p. 182).

A educação estética, nesses moldes, não pode propiciar a formação integral do homem, como advoga Morin (2004), principalmente satisfazer as suas aspirações por rosas como “o pão do espírito”, conforme preconiza Freinet (1991, p. 104).

Ao refletir sobre essa temática, Cecília Meireles postula uma educação em que a arte esteja presente, pois, conforme salienta a escritora,

Não há sofrimento maior que o das criaturas que vivem sem beleza. Porque essas realmente serão incapazes de resistir ao peso dos acontecimentos: falta-lhes aquele dom de tudo transformar com a força criadora que retira do fundo das noites mais trágicas a face ressuscitada de um novo amanhã (MEIRELES, 2001, v.1, p. 37).

Cecília fala não apenas como estudiosa do tema, entretanto como alguém que vivenciou, desde criança, a beleza da arte e soube transfigurar certas circunstâncias de sofrimento que perpassaram, sobretudo, os seus dias de infância, como demonstra em *Olhinhos de Gato*.

Ainda reiterando a necessidade do belo, citamos outro momento da escrita reflexiva de Cecília Meireles, quando aborda o tema “Vida e educação”, em uma de suas crônicas:

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as,

afligindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão de fracasso e incapacidade? (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 48)

A apologia feita por Cecília Meireles à educação estética tem suas bases no pensamento do filósofo alemão, Friederich Schiller, cujas cartas sobre *A educação estética do homem*, escritas no século XVIII, indicam que “o caminho para o intelecto precisa ser aberto, pelo coração” e não apenas pelo desenvolvimento das faculdades racionais (SCHILLER, 2002, p.47), conforme observou Maria Valdênia Silva (2008). Na atualidade, essa é uma assertiva bastante propalada por diversos estudiosos da arte e da educação, como o faz Edgar Morin.

Promover esse ideal de educação implica também não esquecer um requisito básico: a qualificação do professor, um dos principais agentes dessa mudança. No que tange aos educadores que trabalham com a literatura e a formação do leitor, muito ainda precisa ser feito, uma vez que a maioria, especialmente os que atuam nas séries iniciais, sente-se despreparada para promover a vivência das crianças com o texto poético. Isto acontece porque a formação acadêmica do professor, obtida, geralmente, na graduação em Pedagogia, não o prepara de forma específica para trabalhar com a literatura infantil e, notadamente, com a poesia, considerando, por exemplo, a ausência da disciplina Literatura infanto-juvenil nas grades curriculares do curso. Assim, não apenas lhe faltam saberes inerentes aos gêneros literários, quanto conhecimentos sobre métodos de aplicação desse texto literário, além de pouco conhecer sobre a natureza poética da criança, de modo que, muitas vezes, “se perde o prazer estético que o texto elaborado artisticamente pode oferecer porque o professor lhe dispensa o mesmo tratamento que dá ao texto informativo e unívoco” (KIRINUS, 1998, p. 86). Desse modo, poucos ganhos trazem certas iniciativas de intervenção educativa do governo federal, como o projeto “Literatura em minha casa”, se o professor não for um leitor de poesia e se não souber fazer a mediação entre as crianças e os textos.

É imprescindível, portanto, que na formação do professor, especialmente o de Literatura e o de artes e, no geral, o professor da educação infantil e do ensino fundamental I, haja estímulo para que o profissional desenvolva a sua educação poética, para que, além de conhecimentos, tenha “imaginação para sugerir” e saiba “ser poeta para inspirar”, como salienta Cecília Meireles, na crônica “Qualidades do professor (I)” (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 147, 148). Nessa perspectiva, ser poeta não significa escrever poemas; implica ser sensível à linguagem do texto poético, à brincadeira e ao devaneio que ele pode propiciar, enfim ser um leitor do texto poético para poder formar leitores nesse âmbito.

A formação docente, pensada por Cecília, poderia ser gestada na própria escola, investindo na formação do leitor, futuro professor, e fora da escola, nos espaços acadêmicos, especialmente, através dos cursos de especialização e de extensão, bem como dos congressos e eventos congêneres na área. Em nosso país, iniciativas¹¹⁷ desse porte têm dado uma expressiva contribuição para a formação do professor que atua com a leitura literária e com a arte. Há que destacar ainda o fato de que muitos dos nossos cursos de graduação têm refeito seus projetos pedagógicos e sua grade curricular, atentando, sobretudo para a formação didática do professor, concentrando-se muito mais nas disciplinas pedagógicas, de forma a preparar melhor o professor para a sala de aula.

Sabemos que é preciso ainda investir muito na formação do professor, pois a educação da sensibilidade da criança, através da arte, na escola, de hoje, sobretudo no contexto brasileiro, é permeada de desencanto, como ressalta Kirinus (1998):

Na fase escolar o jogo pára. A roda pára de ruar e as palavras, nos seus devidos compartimentos e comportamentos viram tristes luas-minguantes que, ao longo da vida escolar, terminam por adormecer. A palavra, antes domingueira, sonora, lúdica e signo-ificante, morre durante a semana no canto do caderno, nas repetitivas e incompreensíveis conjugações verbais (...)” que até mesmo “o verbo cantar perde o encanto (KIRINUS, 1998, p. 58).

Alguns pesquisadores têm refletido sobre essa problemática, destacando algumas sugestões, como é o caso de Ligia Averbuch. Para essa estudiosa do tema, certas condições básicas são necessárias para que a vivência com a poesia volte a ser “domingueira”, na expressão de Kirinus, e não sufoque o ser poético da criança: primeiramente, espera-se que o

¹¹⁷ Existem, em diversas Universidades brasileiras, vários, grupos de pesquisa voltados para as questões da leitura literária e programas de Pós-Graduação em Literatura e ensino, como é o caso do Mestrado da UFCG - Universidade Federal de Campina Grande. Vale ressaltar também o Curso de especialização em literatura e formação de leitores, da FECLESC (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - da UECE (Universidade Estadual do Ceará) em Quixadá - CE e cursos de extensão, como o “Lavra-palavra”, sugerido e ministrado por Glória Kirinus, no Sul e Sudeste do país, pautado sobre os brinquedos sonoros da infância, no intuito de promover o reencontro do professor com a poesia de sua infância, preparando-o para “receber, com toda a atenção/emoção que merecem todos os poemas selecionados (...), com o mesmo encantamento e admiração próprios de crianças e poetas”(KIRINUS, 1998, p. 92, 93). Além disso, há os eventos na área, dos quais destacamos: o COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas, desde 1978; “O Jogo do Livro”, promovido pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), que integra as atividades do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), evento que acontece desde 1995, com periodicidade biannual, tendo como objetivo promover reflexões sobre o letramento literário no Brasil e os diversos usos da literatura, dentro e fora da escola; o ENLIJE (Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e Ensino) e o SELIMEL (Seminário de Ensino de Língua Materna, Estrangeira e Literatura), da Universidade Federal de Campina Grande, em termos de Nordeste.

professor tenha qualificação na área e seja sensível ao poético para (re)aproximar a criança da poesia; segundo, a poesia necessita ser vivenciada, especialmente como objeto lúdico, dando prioridade ao “exercício de dizer e ouvir poemas” (AVERBUCH, 1991, p. 69), espelhando-se nas atividades ancestrais da humanidade e nas práticas culturais da infância que ocorrem, especialmente, na fase pré-escolar, quando a poesia atua eminentemente como instrumento lúdico, através das cantigas de ninar, das parlendas e das brincadeiras de roda, entre outros.

Essa concepção de poesia encontra respaldo nos estudos de Huizinga (2007), que aproxima essa arte do jogo, com o qual divide os mesmos atributos:

É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão.

Ora, dificilmente se poderia negar que estas qualidades também são próprias da criação poética. A verdade é que esta definição de jogo que agora demos também pode servir como definição da poesia. A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz da rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade.

Não é apenas exterior a afinidade existente entre a poesia e o jogo; ela também se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. (HUIZINGA, 2007, p. 147)

Sendo assim, era de se esperar que o jogo e a poesia, como “manifestações do espírito lúdico” no homem, fossem vivenciados também no espaço da escola, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, como destaca Cademartori Magalhães (1987), o ingresso da criança na escola se pauta pelo distanciamento do jogo e “das necessidades da criança no sentido mais amplo” em favor do seu desenvolvimento intelectual. Na escola,

O estudo é uma atividade consagrada pelos valores adultos, a decorrência é a subtração das horas de jogo em benefício das atividades escolares, substituição que provoca uma ruptura na experiência infantil.

(...) O retraimento do ludismo, sem o surgimento de uma atividade substituta, instaura um desequilíbrio, porque o jogo é uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia que, restringida, cede lugar a uma forma de informação intelectual sobre o mundo (MAGALHÃES, 1987, p. 28).

Isso acontece, especialmente, porque a educação, de um modo geral, tem se pautado, segundo Porcher (1982), pela visão utilitarista e pragmática das sociedades racionalistas, que

concebem a arte e o jogo, em virtude de sua natureza lúdica, como atividades improdutivas e não sérias (HENRIOT, 1989). Essa percepção, por sua vez, desconsidera que o brincar é também um dos expedientes de outras atividades tidas como sérias, como os experimentos científicos, as construções arquitetônicas, musicais, plásticas, etc. A esse respeito, Henriot pergunta:

Porquoi refuser de considérer qu'une opération artisanale, artistique ou technique comme d'inventer, de fabriquer, de construire peut s'accompagner et même se trouver dans La dépendance directe d'une intention ludique? (...) Qui pourrait soutenir que les peintres, les sculpteurs, les architectes, les musiciens, les romanciers, les poètes ne jouent en aucune manière alors qu'ils élaborent leurs oeuvres?¹¹⁸ (HENRIOT, 1989, p. 173)

Sendo o lúdico algo imanente à poesia e ao comportamento da criança, como defendeu Piaget (1978), seria interessante que a vivência com essa arte na escola, preservasse esse expediente, incentivando os leitores a jogar com o texto, como defendera Iser (1992), explorando tanto os aspectos da melopéia (musicalidade), quanto da fanopéia (imagens) e logopéia (sentido)¹¹⁹, conforme a modalidade da poesia.

Uma das metodologias viáveis de aplicação da poesia, junto às crianças e jovens na escola, é aquela em que os leitores são incitados a “valer-se do “corpo da poesia”, na acepção de Armindo Trevisan (1993, p.47), isto é, seus sons e suas imagens, sem deixar de levar em consideração as múltiplas significações do poema, quando for o caso.

Pensamos que a prática de lidar com o corpo do poema, através da exploração da melopéia, ou seja, dos aspectos musicais do texto, sua riqueza sonora e rítmica, pode funcionar como agente de sedução sobre os leitores, reaproximando-os da poesia, sobretudo a criança, ser que “é extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras”, como ressalta Alverbuch (1991, p. 73).

É mister lembrar que a evidenciação dos aspectos musicais do poema se torna ainda mais necessária quando se está trabalhando com determinados poemas que exploram bastante a musicalidade da tradição oral, como é o caso dos poemas de Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Mário Quintana, entre muitos outros.

¹¹⁸ “Por que a recusa em considerar que uma operação artesanal, artística ou técnica, como inventar, fabricar, construir pode se acompanhar ou mesmo se encontrar na dependência direta de uma intenção lúdica? (...) Quem poderia afirmar que os pintores, os escultores, os arquitetos, os músicos, os romancistas, os poetas não brincam de nenhuma maneira quando eles elaboram suas obras?” (Tradução nossa).

¹¹⁹ Ezra Pound (2003), em seu *ABC da literatura*, detém-se nessas três categorias poéticas ao estudar a poesia inglesa.

Vale ressaltar ainda que a sugestão de trabalhar a leitura do poema, pondo em evidência seu caráter musical, não implica em desconsiderar outros aspectos e outras linguagens. No geral, na leitura do poema, podem ser exploradas todas as possibilidades de inventividade das crianças e do professor, com incursões em atividades ligadas à linguagem visual e às artes plásticas, em atividades rítmicas, lúdicas e dramáticas, criando uma atmosfera de oficina poética, uma festa da linguagem. Em outras palavras, a poesia pode ser associada a outras formas de dizer, a outras linguagens artísticas: à música, ao teatro, à linguagem visual, à dança, etc. Isso vale para o público leitor de poesia, dos vários níveis de escolarização.

Quanto à música, os textos poéticos também podem ser explorados através de práticas em que o dizer inclui o cantar, trazendo, de uma só vez, à sala de aula a alegria da literatura e a alegria da música, conforme aceção de George Snyders (2001; 1992). Essa constituiu a questão central de nossa pesquisa que procurou averiguar a viabilidade de leituras musicais do poema em sala de aula, por crianças e jovens, destacando não apenas o saber, mas, principalmente, a leitura sabor, na esteira do pensamento indiano, conforme destaca Trevisan, quando diz: “é imprescindível que os professores se persuadam de que a poesia deve ser primeiramente objeto de uma fruição pessoal. Só posteriormente, objeto de uma apreensão cultural” (TREVISAN, 1993, p. 51).

Esse é o pensamento da poeta e educadora Cecília Meireles, quando postula, para as crianças, a leitura desinteressada, afinada com a gratuidade da beleza estética e seu poder de humanização, mesmo que não exista a figura do professor, instigando ou dirigindo a comunicação entre a criança e o texto, pois “certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos” (MEIRELES, 1979, p. 96).

3.2 O Método Criativo-recepcional e a Leitura de Poesia

O experimento que realizamos na Escola Santa Terezinha orientou-se pelos preceitos dos métodos criativo e recepcional¹²⁰, propostos por Bordini e Aguiar (1988), notadamente quanto aos objetivos a que estes se propõem, como métodos que viabilizam a expressão e

¹²⁰ Utilizamos os métodos apenas como “*um lembrete*” e não como uma norma, na aceção de Esteban (2003, p. 131), no sentido de que não seguimos a risca todas as sugestões do método, porém, aquelas que se adequaram a nossa proposta investigativa.

apreensão de práticas de cunho artístico, a partir do texto literário, conjugado sob a perspectiva de objeto de prazer e de provocação à aquisição de saberes. Essa foi a principal meta atingida com a oficina “Poesia e música na sala de aula”, notabilizando o ensino da literatura, mediante vivências criativas e interativas entre texto e leitor, nas quais os alunos são vistos como “artistas” e agentes do conhecimento, e coautores do texto literário, objeto móvel, passível de ser fruído de múltiplas formas.

É importante destacar que as experiências literárias, a partir do método criativo, inserem-se nos domínios do jogo, em seu sentido amplo, exigindo, do professor, planejamento para que se atinja o que Horácio sugeriu em sua *Arte poética*: deleite e conhecimento.

Trata-se de um método que possibilita, ao aluno, o trabalho com os dois pólos de sua natureza cognitiva: a razão e a sensibilidade, numa relação de reciprocidade, ressaltando no sujeito os seus *insights* e o seu espírito criativo, alicerçados nas suas potencialidades singulares de sujeito e nos saberes da tradição, que contribuem, em parte, para orientar os fluxos intuitivos. Disso resulta a criação de eventos comunicativos, que constituem a concretização das potencialidades subjetivas, moldadas segundo os referenciais de uma dada cultura:

O momento da visão intuitiva é um momento de inteira cognição que se faz presente. Internalizamos de pronto, em um momento súbito, instantâneo mesmo, todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno. Nesse momento, aprendemos – ordenamos – reestruturamos – interpretamos a um tempo só” (OSTROWER, 1984, p. 68). “É o instante do insight, da intuição plena, que mobiliza o sujeito em termos afetivos, intelectuais, inconscientes e conscientes (...). Para a realização da forma que lhe vem à mente através do *insight*, é necessário selecionar o material adequado e trabalhar sobre ele por meio de técnicas também adequadas, que viabilizem a forma intuída. A interação do sujeito criador com o material e as técnicas, porém, se instaura igualmente no nível intuitivo, pois é típico do processo criativo o ensaio-e-erro, que se repete sobre o material até que o criador sinta que a forma obtida é definitiva, isto é, não pode ser mais modificada porque corresponde à intuição orientadora do processo inteiro (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 64, 65).

No tocante à composição musical do poema, o processo de ensaio-e-erro é de fundamental importância para se atingir o resultado desejado, tendo em vista a beleza, a comunicabilidade e a significância da criação artística.

Embora seja amplamente conhecida a predisposição do homem para a invenção e a criatividade, não é inoportuno dizer que o professor necessita provocar a capacidade criativa do aluno, pois o processo criativo, conforme destacam Bordini e Aguiar (1988, p. 64), “depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a qual

movimenta a interioridade e instala nela um desequilíbrio, uma tensão psíquica”, levando o sujeito a resolver o problema-desafio.

Quanto ao método recepcional, ele também se tornou fundamental na experiência de leitura com os poemas de Cecília Meireles, porque, embasado nos pressupostos da Estética da recepção, concebe o texto como um objeto inacabado, formatado e atualizado, temporariamente, em cada ato de leitura, abrindo espaços para a atuação da criatividade do leitor.

A experiência estética, vista pelo viés da Estética da recepção, consubstancia, especialmente, a *poíesis*, conforme Jauss (2002, p.100-101), função fundamental à identificação do leitor com o texto, voltada para o prazer do leitor a partir do sentimento de co-autoria em relação à obra. A esse respeito, W. Iser (1999, p. 10) defende que “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades”. Esse foi um dos cuidados que tivemos quando selecionamos os poemas de Cecília Meireles para compor o corpus de nossa pesquisa, textos que apresentam um alto teor de musicalidade, destacando-se também pela ludicidade que carregam.

Na experiência com poemas de *Ou isto ou aquilo* em sala de aula, a *poíesis* foi concretizada, sobretudo, pelo viés da música, num movimento em que os leitores, estimulados pelo mediador e pelo próprio texto, interagem com a música implícita dos poemas, com seus jogos lúdicos e com o tom que o conjunto do texto lhe sugeria, criando melodias que traduziram a sua leitura dos textos, garantindo-lhes o direito de se sentirem co-autores dos textos de Cecília Meireles.

Refletindo sobre a ideia de co-autoria, W. Iser (1999) compara o texto literário a uma partitura interpretada por um executante de acordo com sua subjetividade e saberes. Sendo uma partitura, o texto traz orientações que conduzem os leitores em suas interpretações subjetivas e não os deixa à deriva, sem freios como se o objeto estético servisse apenas de subterfúgio para a expressão de emoções ou ideias que pouco dizem sobre o texto e falam muito mais do sujeito leitor. Ao mesmo tempo, semelhante a uma partitura, “não somos capazes de apreender um texto num só momento” (ISER, 1999, p. 11), pois ele não se revela por inteiro diante de nossa percepção como outros objetos; ao contrário, “o texto apenas pode ser apreendido como ‘objeto’ em fases consecutivas de leitura” (ISER, 1999, p. 12). Além disso, diferente de outros objetos, não nos colocamos fora do objeto literário, no entanto, nos

movemos “por dentro do que devemos apreender” (ISER, 1999, p. 12), interpretando-o de acordo com nosso modo peculiar de traduzir seus códigos, os quais apontam caminhos na leitura, sem, no entanto, ter o controle absoluto sobre o leitor.

Na confluência dessas ideias, Cecília Meireles, através do eu-lírico do poema “Herança”, ao falar da sua obra poética, pergunta sobre os efeitos e as experiências que os leitores alcançarão na leitura de sua obra poética:

Eu vim de infinitos caminhos,
e os meus sonhos choveram lícido pranto
pelo chão.

Quando é que frutifica, nos caminhos infinitos,
esta vida, que era tão viva, tão fecunda,
porque vinha de um coração?

E os que vierem depois, pelos caminhos infinitos,
do pranto que caiu dos meus olhos passados,
que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?
(MEIRELES, 2001, p. 111)

Certamente, são muitas as contribuições que a obra de Cecília Meireles pode oferecer aos leitores, sobretudo ao leitor já habituado à obliquidade do discurso poético, atribuindo significâncias múltiplas e bem fundamentadas aos textos lidos. Isso não equivale a dizer que os leitores iniciantes, como as crianças, não possam interagir com os textos de Cecília, apenas, acreditamos que eles não se movimentarão com tanta destreza em construir suplementos de significações para certos textos, em virtude da sua própria história de leitura, das suas experiências de mundo e da natureza oblíqua do discurso literário, entre outros. Se essa assertiva fosse falsa, não haveria necessidade de que os textos poéticos destinados às crianças apresentassem, predominantemente, uma linguagem simples, numa estrutura descritiva e/ou narrativa lineares, numa primazia dos recursos lúdicos e de musicalidade sobre a linguagem figurada, como ocorre, por exemplo, com os poemas de *Ou isto ou aquilo*.

Na interação com o texto literário, o leitor, além de enriquecer a si mesmo, também pode enriquecer o texto e os escritores sabem disso. Nesse aspecto, vale ressaltar o que diz Cecília Meireles a Mário de Andrade, numa de suas correspondências, datada em 19 de agosto de 1942:

Mário, o que nós escrevemos passa a ser outra coisa, a cada pessoa que nos lê... E eles gostam não é do que nós dissemos, mas do q. eles supõem encontrar, mesmo quando não exista. Você ainda não se viu interpretado pelos seus leitores, e, mais do que isso, adorado na interpretação que lhe ofereciam? E não se sentiu compungido?

As criaturas sentem as nossas experiências através das suas experiências. Isso sempre diminui muito a intensidade da criação. Quando nós sentimos a experiência alheia através da nossa - como somos hiperlatísicos, doentes, loucos, “luas!”, poetas – transformamos aquilo em música, poesia, delírio, uma coisa maior que nós, arrebatadora e durável. Só os da nossa espécie, a quem falta, porém, esse dom de realizar, são capazes de receber o que realizamos, com força equivalente. Os outros tornam a retirar – parece-me – da forma engrandecida que oferecemos o rudimento interior que chegam a perceber. O mais é como uma auréola em redor – percebem-na, deslumbram-se, com ela, mas não transitam no que ela possa conter de beleza também essencial, porque é o núcleo elementar da criação (sem correspondência com as suas possibilidades de ser e de entender) que logo os absorve e põe em contato com a obra (MEIRELES, 1996, p. 300, 301).

Cecília Meireles põe em destaque dois tipos de leitores: aqueles que, por falta de uma educação da sensibilidade e pouca vivência com o texto poético, diminuem “muito a intensidade da criação”, e aqueles que, semelhantes aos poetas, deixam-se envolver pelos encantos do texto literário, fazem o verbo pegar delírio em suas vidas e na dos outros: são “hiperlatísicos, doentes, loucos, ‘luas’, poetas”, enfim, na leitura, na oralização, na dramatização, no canto, realizam, significativamente, o texto literário.

Além disso, a citação da correspondência entre Cecília e Mário aponta também para o fato de que, na interação entre o leitor e a obra, aquele transforma, numa superação dialética, o não-dito em dito, e as possibilidades de transformação, consoante Angela Rolla (2004, p. 129) “surtem tanto do texto como do repertório de disposição do leitor”. Por isso, Cecília Meireles afirmou: os leitores “gostam não é do que nós dissemos, mas do q. eles supõem encontrar”, ideia que aponta para o fato de que as recepções do texto são diversas e não podem ser controladas.

No caso da interação do leitor com o texto poético e sua expressão através da música, entendemos que a criança, no geral, tem mais facilidade nesse processo que o adulto, uma vez que, no infante, a percepção intuitiva do mundo é mais forte e a disponibilidade em brincar com as possibilidades rítmico-sonoras do objeto estético, no geral, lhe é mais familiar, já que criar sonoridades para o poema encontra afinidades com outros tipos de brincadeiras que ela realiza no seu cotidiano. O adulto, por sua vez, ocupado e preocupado com o pragmatismo do mundo e da vida, tem-se afastado do brinquedo e do jogo, e, apenas, por um grande esforço, ele pode livrar-se da teia que o mantém longe do seu ser imaginário e lúdico, como lembra

Cecília Meireles na crônica, “O convite para a vida” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 209, 210), texto em que convoca o adulto a participar novamente dos mistérios da infância.

No que concerne ao modo intuitivo de interagir com a música imanente do poema, vale ressaltar o depoimento de uma de nossas cancionistas, Adriana Calcanhoto, ao participar do evento *Palavra cantada*¹²¹, com o texto “A fábrica da canção”:

Eu lembro um poema de Waly, muito difícil, que eu musiquei: “A fábrica do poema”, que ele leu para mim no telefone. Quando ele acabou de ler eu já sabia que música seria aquela. Era a música da leitura dele, na verdade (CALCANHOTO, 2008, p. 45).

Quando questionada sobre o seu modo de compor, se este seguia o caminho “da música em direção à palavra”, se constituía um processo intuitivo ou se fundamentava em alguma metodologia específica de composição musical, Adriana Calcanhoto responde:

É totalmente intuitivo, porque eu não sei música;¹²² e mesmo isso que eu percebo num texto, mesmo que eu não esteja com o instrumento ainda, o que eu percebo das possibilidades de música que aquele texto contém.
(...) Acho que há uma espécie de desenho melódico, acento rítmico, da totalidade do texto; depois eu vou trabalhando por partes (CALCANHOTO, 2008, p. 48 e 51).

Concordamos que o processo de composição musical também é intuitivo, todavia, não totalmente, como expressara Adriana Calcanhoto, uma vez que, como admitira a própria compositora, a tessitura musical segue o desenho rítmico-melódico do poema, ou seja, sua música subentendida,¹²³ como sugerira Manuel Bandeira em *Itinerário de Pasárgada* (1957). Nesse movimento de criação estética, há todo um trabalho de ajuste da música à semântica do poema, à intenção comunicativa do texto. Quanto a essa temática, Felipe Abreu, o preparador vocal da cantora e compositora, afirma:

¹²¹ II Encontro de Estudos da Palavra Cantada, realizado em 2006, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir da parceria entre esta universidade, através do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mediante o Programa de Pós-graduação em Música.

¹²² Interessante destacar, conforme Tatit (2002, p. 160), que “não é fácil localizarmos, na história da canção brasileira, bons músicos - alfabetizados em música - que tenham sido também bons cancionistas compositores. Arranjadores, sim, há inúmeros. Mas os grandes cancionistas - compositores não conhecem a teoria e anotação musical”. Tom Jobim é um dos poucos compositores que pode ser considerado cancionista de altíssima envergadura “apesar” de ter adquirido formação musical.

¹²³ Bandeira se refere à capacidade da linguagem e da estrutura do poema sugerir efeitos musicais, como ocorrem, por exemplo, nas variações fonéticas nas palavras Capiberibe e Capibaribe, no poema “Capibaribe”; Teodoro e Teodora, em “Neologismo”, entre outros, e à imitação de formas musicais pelo poema. Cf. Bandeira (1957, p. 42 e 43).

A Adriana, obviamente, chega com as canções dela, já com a intenção do que ela quer fazer. A gente discute um pouco sobre algumas coisas em relação a essa intenção, mas ela sabe bem o que quer. Você pode conversar, por exemplo, sobre qual andamento talvez seja o melhor para aquela música. Que tempo é o melhor tempo pra tornar aquela poesia mais viva? Ou sobre a instrumentação...
 (...) Há também a questão do colorido (...). Há uma cor que aquela música vai pedindo e a gente vai experimentando e discutindo até poder chegar àquela tonalidade que seja mais condizente com o que a canção quer dizer (CALCANHOTO, 2008, p. 48 e 50).

Além disso, a tessitura musical da canção exige, do compositor, um trabalho racional em torno das possibilidades melódicas e harmônicas da composição, como defende Luiz Tatit (2002, p.15-18), um dos estudiosos da canção, ao ressaltar que o fazer musical exige, além de intuição, “técnica de conversão de idéias e emoções em substância fônica conduzida em forma de melodia”, num movimento em que a expressão tem primazia sobre o conteúdo, pois, ao contrário da “voz que fala”, que tem interesse “pelo que é dito”, “a voz que canta”, se interessa muito mais “pela maneira de dizer”. Nessa conversão, “as leis musicais (...) passam a interagir com as leis lingüísticas. Aquelas fixam e ordenam todo o perfil melódico e ainda estabelecem uma regularidade para o texto, metrificando seus acentos e aliterando sua sonoridade” (TATIT, 2002, p. 15).

Na experiência de leitura com os textos de Cecília Meireles, a adequação da música ao texto foi algo analisado posteriormente à criação para não tolher no aluno o seu movimento de interação lúdica e intuitiva com os poemas. Isso ocorreu no segundo momento da experiência, quando a criação passou pelo crivo dos criadores e do grupo, motivados pelas colocações do professor. Depois disso, caso quisessem, os alunos recriavam o seu objeto musical.

Quanto à prioridade do aspecto lúdico na interação com os poemas e na motivação do espírito criativo do aluno, encontramos respaldo no pensamento de Luís Tatit, quando este afirma ser o lúdico um dos elementos imprescindíveis ao sucesso da criação:

O plano da expressão (o significante) das linguagens estéticas é também um espaço lúdico e experimental onde o artista manobra algumas tentativas de arte sem se preocupar com o resultado. É mais fácil acreditar, aliás, que este seja o ponto de partida da maioria das obras bem-sucedidas (TATIT, 2002, p. 18).

Na criação das músicas para os poemas, os alunos atuaram também com o experimentalismo, combinando alturas melódicas, ritmos, sons e pausas, sons longos e sons

curtos, enfim, as várias possibilidades musicais que o texto sugeria no momento da interação, sem receio de não acertar, afinal sentiam que se tratava de um jogo lúdico em que o processo era mais importante que o resultado.

De nossa parte, sabíamos que desse jogo despretenso poderiam surgir obras de arte significativas que, unidas aos poemas, lhes possibilitariam outras formas de comunicação, pondo em destaque os afetos do texto e seu modo peculiar de dizer a realidade.

Ao transformar o texto escrito em canto, o aluno seria capaz de criar novos modos de dizer o texto, que potencializasse a música do poema, como destaca Wisnik (1978), ao referir-se ao poder da palavra cantada.

o canto potencia tudo aquilo que há na linguagem (...), não as distinções abstratas dos fonemas, mas a substância viva do som, força do corpo que respira. Perante a voz da língua, a voz que canta é liberação: o recorte descontínuo das sucessivas articulações cede vez ao continuum das durações, das intensidades, do jogo das pulsações (WISNIK, Apud, TATIT, 2002, p. 15).

Nesse movimento em que o leitor acorda os caracteres silenciosos e imóveis do texto escrito, pondo em evidência “a substância viva do som” ou reinventando musicalidades, o texto musical também brota do corpo e com o corpo do leitor, sendo ao mesmo tempo, som, movimento, respiração, jogo de alturas, pausas e gestos que se geram a partir de esquemas musicais vivenciados. Logo, é comum que o leitor crie musicalidades para os poemas em sintonia com os textos e com o repertório que tem estocado em sua memória.

Outro fator inerente à palavra cantada que atua como reforço da linguagem do poema é a performance. Esta, conforme Ruth Finnegan (2008), envolve um conjunto de elementos que se faz presente no momento de enunciação do texto, desde a ativação “da música, do texto, do canto,” à expressão corporal, a dança, e “os objetos materiais reunidos por agentes co-criadores em um evento imediato”. Trata-se de um “momento encantado” em que “todos os elementos se aglutinam numa experiência única e talvez inefável, transcendendo a separação de seus componentes individuais” e o caráter de efemeridade da atividade, uma vez que, consumado o evento, a memória dos ouvintes se encarrega de sua perpetuação (FINNEGAN, 2008, p. 24).

Esse pensamento tem respaldo nos estudos de Paul Zumthor (1993; 2007), autor que atribui à performance o poder de assegurar a eficácia comunicativa ao texto poético, na

medida em que, através dela “uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora”, aproximando o locutor do autor, de tal forma que a linguagem poética se ressalta também em sua função fática, “jogo de aproximação e de apelo, de provocação do outro” (ZUMTHOR, 1993, p. 222):

Uma pessoa expõe-se nas palavras proferidas, nos versos que canta uma voz. Eu a recebo, eu adiro a esse discurso, ao mesmo tempo presença e saber. A obra performatizada é assim diálogo, mesmo se no mais das vezes um único participante tem a palavra: diálogo sem dominante nem dominado, livre troca. Eis por que o verbo poético exige o calor do contato; e os dons de sociabilidade, a afetividade que se espalha, o talento de fazer rir ou de emocionar e até um certo pitoresco pessoal foram parte de uma arte e firmaram mais de uma reputação (...). Mas também porque o ouvinte-espectador é, de algum modo, co-autor da obra (ZUMTHOR, 1993, p. 222):

Esse pensamento é compartilhado por Octavio Paz (1982, p. 30), quando ressalta que o poema é apenas uma das possibilidades de ser poesia e “só se anima ao contacto de um leitor ou de um ouvinte”, ou seja, na participação. Logo, está muito menos ligado a uma forma literária do que ao conceito de obra plena, na concepção de Paul Zumthor, conjunção de todos os elementos que envolvem a realização performática de um texto.

Nessa perspectiva, o poema necessita ser mais do que uma estrutura formal, um objeto da retórica; precisa ser “tocado pela poesia” como pode acontecer também a outras obras de arte (PAZ, 1982, p. 17), para poder “surpreender a beleza da vida, nas grandes linhas de harmonia em que se equilibra todo o universo” (MEIRELES, 2001, v.4, p.23).

A fruição de certos objetos estéticos pode nos proporcionar, em determinado momento, durante algumas horas, um estado de revelação, o estado poético, a “ananda” ou “deleite com o Uno”, como ensinam os upanixades:

Em verdade, poucos são capazes de alcançar tal estado. Porém, todos nós, alguma vez, nem que tenha sido por uma fração de segundo, vislumbramos algo semelhante. Não é necessário ser um místico para roçar essa certeza. Todos já fomos crianças. Todos já amamos. O amor é um estado de reunião e participação aberto aos homens (...). (...) embora tenhamos esquecido aquelas palavras e até seu sabor e significado tenham desaparecido, ainda guardamos viva a sensação de alguns minutos de tal maneira plenos que se transformaram em tempo transbordado, maré alta que rompeu os diques da sucessão temporal. Pois o poema é via de acesso ao tempo puro, imersão nas águas originais da existência. A poesia não é nada senão tempo, ritmo perpetuamente criador (PAZ, 1982, p. 29 - 31).

Este estado de êxtase pode ser vivenciado, por exemplo, quando assistimos a determinados recitais de poesia, sobretudo aqueles que apresentam critério na seleção dos poemas, que unem a voz que fala à voz que canta e à expressão do corpo e, que se apresentam integrados a outras linguagens; quando fruímos algumas peças musicais de Bach, Beethoven e outros clássicos, tocadas por uma orquestra sinfônica, um conjunto de câmara, um grupo de flautas ou um quinteto de cordas, por exemplo; quando assistimos a um musical ou a um balé bem ensaiado, com um cenário interessante ou ouvimos determinadas canções da música popular brasileira, enfim, quando nos sentimos habitados por uma felicidade misteriosa, da qual, por dias consecutivos, lembramos, saudosos e contentes.

É da perspectiva da performance e da união entre palavra falada e palavra cantada que procuramos explorar a leitura de poemas em sala de aula, priorizando o contato criativo entre texto e leitor, leitor e espectador, de forma a motivar o interesse pela leitura do texto poético pelo viés do lúdico. Em outras palavras, buscamos transformar a leitura dos poemas em eventos performáticos nos quais tudo é linguagem: o texto verbal, a melodia do canto, os gestos, as vestimentas e os objetos que cercam o intérprete. Esses eventos foram oferecidos à fruição de outros leitores, como sugere a aplicação do método criativo, defendido por Bordini e Aguiar:

O processo criativo (...) não se esgota em si mesmo. Como a criação é sempre comunicação, exige que o produto criado venha a público. Dois fatores determinam esta situação. O primeiro diz respeito à necessidade imperiosa de compartilhar a forma obtida com outras subjetividades, dividindo a satisfação de realizar um trabalho e obter um produto convincente. O segundo se refere à interação com o mundo que o criador estabelece ao responder aos estímulos desse que provocaram a tensão inicial (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 65).

Para a culminância do método, socializamos as experiências, expondo, para o público escolar, “os produtos criados, que passam do âmbito individual para o conhecimento e fruição da sociedade”, num movimento em que o reconhecimento social gratifica o criador” e “o fruto do seu esforço contribui para o enriquecimento cultural” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 67).

Para avaliar os resultados de aplicação do método criativo, junto à leitura do poema em sala de aula, fizemos, conforme sugerem as pesquisadoras em referência, o acompanhamento dos trabalhos dos alunos em dois momentos, dando destaque à interação de cada um com a experiência literária: primeiro, avaliamos o processo de criação, que compreendeu os momentos de leitura silenciosa e oral, os *insights* e a recriação musical a partir desses *insights* e depois avaliamos o resultado das criações, quanto à sua “eficácia

expressiva”, isto é, como “forma que comunique sentido” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 66).

3.3 *Ou Isto ou Aquilo*: Leitura, Recriação Musical e Canto

3.3.1 “Poesia e música na sala de aula”: primeira experiência

Contextualização da pesquisa

Como pesquisadores, inseridos no cotidiano da escola pública, estivemos certos de que seríamos constantemente desafiados a flexibilizar os preceitos teóricos e metodológicos de nossa pesquisa, nossos objetivos, nossas concepções e posturas diante do objeto pesquisado e da clientela escolar, sujeitos singulares de tramas complexas, conforme Esteban (2003), na busca de encontrar a melhor forma de intervir nas situações encontradas, as quais nos deixaram, muitas vezes, inquietos, com a quase sensação de incapacidade, frustração, corroborando a tese de que entre a teoria e a prática há um grande percurso a trilhar.

Ao mesmo tempo em que reafirmamos a validade do poder da arte, dos ideais de uma educação poética e da aplicabilidade do método criativo ao ensino de literatura, tivemos que considerar alguns obstáculos que se colocaram a nossa frente, no momento da prática com a leitura de poemas em sala de aula. Referimo-nos, sobretudo, ao contexto particular da escola que escolhemos para realizar a pesquisa, instituição pública municipal, que, semelhante a outras escolas, mantidas pelos poderes municipal e estadual, funciona de modo bastante precário. Nesse ambiente, os professores, frequentemente, sentem-se como um Minotauro, muitas vezes, sem a contribuição de Ariadne, personagem que, mediante seu novelo de fio de linho, orientou Teseu dentro do labirinto, ajudando-o a liquidar o inimigo (JULIEN, 2002, p. 254).

Boa parte dessas escolas encontra-se envolta de problemas de natureza diversa, especialmente, relacionados ao espaço físico e ao comportamento dos alunos. Foi o que pudemos constatar com a nossa experiência, realizada junto à Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha, situada no bairro Conjunto Tupamirin, em Fortaleza, com uma turma de 4ª série (5º ano), formada por 31 alunos, na faixa etária de 10 a 15 anos, estando, a maioria, entre 10 e 12 anos.

Através dessa pesquisa de intervenção, pudemos participar do cotidiano da escola, por dez meses, entre setembro de 2008 a outubro de 2009, inicialmente, junto aos alunos da 4ª série B, uma vez por semana, das 7h15 às 11h00 da manhã, mesmo turno de aula dos alunos, e, posteriormente, com uma turma de crianças voluntárias, interessadas em cantar os poemas de Cecília Meireles, aos sábados, das 8h00 às 11h00 da manhã.

As limitações do espaço físico constituíram um dos principais obstáculos à realização de nossa experiência junto às crianças: a maioria das salas era pequena, quentes e escuras; a biblioteca não dispunha de um espaço que pudesse acolher, confortavelmente, mais de quinze crianças, sendo impraticável como espaço de formação de leitores, já que não conseguia abrigar a totalidade de alunos de uma turma, que, no geral, ultrapassa a casa dos trinta. Apesar disso, era o único ambiente destinado às atividades extraclasse, sendo, portanto, muito requisitado pelos projetos da escola; o espaço destinado ao recreio, por sua vez, era circunscrito às medidas de um estreito corredor de cinco metros e meio de largura, limitado em seus quatro cantos por três paredes e um portão. Era nesse local que as crianças colocavam em ação seu ser lúdico, correndo para lá e para cá, parecendo uns bichinhos presos, numa jaula, os quais se chocam entre si e nas paredes, em suas tentativas de voos e, de certo modo, frustrados como Ícaro e suas asas feitas de cera. Ao término do recreio, esses alunos voltam ofegantes as suas “tocas”, onde o calor torna-se ainda mais insuportável, dificultando a criação de um espaço interior para o trabalho com a sensibilidade, a intuição e a criatividade.

Além desses aspectos estruturais da escola, podemos considerar também a própria história de vida dos alunos, sobretudo os da primeira experiência, os quais estão, na maioria, fora de faixa, moram em lugares precários e provêm de famílias pobres, vivendo, no geral, sob condições psico-sociais caóticas que interferem na sua conduta escolar. Não raro, essas crianças e adolescentes elegem a escola, como um palco para a exposição da cultura do desrespeito, da indisciplina e da violência, transformando a sala de aula, muitas vezes, num espaço de medo, de banalização da vida e dos valores humanísticos. Como despertar nesses alunos o respeito à arte, quando, muitas vezes, não se respeita o humano?

Este cenário desarticulador acompanhou-nos, de modo mais contundente, nos dois primeiros meses, com a experiência da oficina “Poesia e música na sala de aula”, junto aos alunos do quinto ano, sendo, amenizado no momento em que começamos a trabalhar, aos sábados, a leitura e a musicalização dos textos de Cecília Meireles com os alunos do coral, os

quais estavam ali, de livre e espontânea vontade, para participar de uma experiência artística particular: ler e cantar os poemas de Cecília Meireles.

Diante da realidade da primeira turma, a nossa pergunta mais angustiante foi: como conseguir dos alunos o silêncio, a concentração e a disposição interior necessários para a interação com o texto poético, se estes jovens pareciam habituados, na acepção de Cecília Meireles (BLOCH, 1989, p. 34), “a viver zoologicamente a vida”, a frequentar os espaços “de mil solicitações, sem armadura, sem objetivo, sem a necessária religiosidade”? Como encontrar a ponta do fio de Ariadne?

Pensando na questão acima, fizemos alguns ajustes no decorrer da pesquisa, preservando a ideia que tínhamos por definitiva: não queríamos selecionar, entre os alunos da turma escolhida, aqueles que se interessassem pelo tema da pesquisa, pois essa alternativa excluiria, certamente, os alunos mais excluídos sócio-culturalmente: possivelmente aqueles que têm menos vivência com o texto literário e os mais indisciplinados. Para o pesquisador, seria cômodo adotar esta postura, pois isso o ajudaria a eliminar, já no início do trabalho, alguns possíveis obstáculos à realização de sua pesquisa.

Optamos, outrossim, em dividir a turma¹²⁴, trabalhando metade num horário X e metade num horário Y, decisão que tornou o trabalho mais viável. Assim sendo, no terceiro dia da pesquisa, demos prosseguimento ao trabalho com os alunos, divididos em duas turmas: a turma A, com os alunos de 1 a 16, e a turma B, com os de 17 a 31, de acordo com a inscrição de seus nomes no diário escolar. O primeiro grupo, das 7h15 às 9h00 e o segundo das 9h15 às 11h00. Nessa nova formação do grupo, pudemos trabalhar concomitante com a professora da turma, em espaços diferentes, de forma que, enquanto ela ficava com o segundo grupo, trabalhando os conteúdos curriculares do 5º ano, nós desenvolvíamos a experiência de leitura e recriação musical com o primeiro, alternando as turmas no outro momento da manhã.

Tínhamos, todavia, a consciência de que o ajuste aplicado à pesquisa, no que tange à divisão da turma em dois grupos, não seria suficiente para trazer tranquilidade à pesquisa, pois, conforme Maria Teresa Esteban (2003), quando se tem o cotidiano da escola pública

¹²⁴ Nos dois primeiros dias, ao trabalhar com a turma inteira, verificamos que os encontros não foram muito proveitosos, especialmente pelo fato de a biblioteca, local escolhido por ser mais arejado e mais claro que a sala de aula, ocupada pela turma, não dispor de um espaço físico suficiente para abrigar todos os alunos, de modo, minimamente, confortável. Isso contribuiu para que alguns alunos se mostrassem inquietos, provocassem o outro, disputassem o espaço do braço das cadeiras, não interagissem suficiente com os brinquedos cantados. Nesse clima, foi difícil criar uma atmosfera lúdica e poética.

como espaço de pesquisa, é necessário ter ciência de que diversos desafios podem surgir, prevalecendo sobre o pesquisador a sensação constante de estar à deriva.

Essa sensação de estar à deriva acompanhou-nos também na aplicação da metodologia e dos objetivos planejados, uma vez que estes vão estar sempre em construção, produzidos, “momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (ESTEBAN, 2003, p. 132), bem como na própria concepção do objeto de pesquisa, de modo que este, uma vez inserido no cotidiano da escola pública, muitas vezes, torna-se passível de múltiplas perguntas e poucas respostas, prevalecendo sobre o pesquisador a dúvida, mesmo estando amparado por um sólido referencial teórico-epistemológico. Assim, constantemente, fizemos nossas as palavras de Esteban:

o que são os dados? Como coletá-los, categorizá-los, interpretá-los, traduzí-los com os instrumentos de que nos apropriamos, com os procedimentos que vamos elaborando em diálogo com a teoria de que dispomos? Todas essas operações são necessárias? Como nos aproximar desse contexto em que se insere nosso problema de pesquisa e melhor compreendê-lo? (ESTEBAN, 2003, p. 130).

Além do mais, na pesquisa do cotidiano, os sujeitos da experiência recusam ser objetos, ou seja, os alunos não se deixam traduzir como objetos de pesquisa, movendo-se segundo seus percursos subjetivos. No nosso exemplo, algumas vezes, os alunos ignoraram os roteiros cuidadosamente fixados pela pesquisadora e as previsões que solidamente alicerçam os projetos de pesquisa; desconsideraram os acordos pré-estabelecidos, não fazendo as atividades propostas para casa, esquecendo o material em casa; outras vezes, dificultaram a demonstração dos resultados das atividades, fazendo barulho e impedindo a captura do som, exatamente nos momentos mais importantes da pesquisa, e, nos questionários de avaliação da experiência, uma boa parte se limitou a dar respostas vagas, do tipo “é legal”, “porque sim”, falando, em alguns casos, “de tudo menos daquilo que queremos saber” (ESTEBAN, 2003, p. 130). Para completar esse quadro de incerteza, a escola marcou, algumas vezes, outras atividades para o dia em que os alunos deveriam estar conosco, ocupando o espaço e o tempo reservados para a pesquisa com outras atividades.

A despeito desses obstáculos, a pesquisa no cotidiano apresenta muitas vantagens, notadamente no que concerne à “reflexão e reelaboração metodológica”, voltadas para “a busca de alternativas pedagógicas capazes de contribuir para o êxito escolar das crianças das

classes populares” (ESTEBAN, 2003). Além disso, os laços de amizades gerados entre o pesquisador e as crianças motivam aquele para uma atuação mais significativa na escola, de modo que o pesquisador toma o problema da escola como seu. Foi isso que aconteceu conosco, notadamente, ao decidir ser professora do coral e de flauta doce das crianças, atividades que nos deram a oportunidade de ler, com esse público, diversos poemas infantis de Cecília Meireles, de incitar a criatividade dos participantes, no que tange à musicalização dos poemas e à interpretação performática desses textos.

No que concerne à primeira experiência de pesquisa na Escola de Ensino Fundamental Santa Teresinha, demos início às atividades da oficina “Poesia e música na sala de aula”, no dia 30 de setembro de 2008, no espaço da biblioteca. Primeiramente, informamos sobre o tema e objetivos da nossa oficina, explicando aos participantes que iríamos trabalhar, durante dois meses, aproximadamente, com os poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, de forma lúdica, de modo que eles seriam incitados a brincar com os poemas, a criar melodias que traduzissem as suas leituras desses textos. Destacamos que eles não iriam preencher fichas de leitura nem iriam fazer prova ou quaisquer outras atividades avaliativas que terminam atribuindo notas aos alunos. Falamos também da necessidade de registrar os encontros através de equipamentos audiovisuais, visando à produção de um DVD com os melhores momentos da produção artística dos alunos, ideia que deixou a turma bastante animada para a experiência. Toda essa apresentação não excedeu os quinze minutos iniciais do primeiro encontro.

No segundo dia da experiência, aplicamos, junto à turma, um questionário, objetivando ter uma noção mais precisa do perfil de cada aluno, no que tange, sobretudo, à idade, frequência e gosto de leitura. Conforme responderam ao questionário, os 27 alunos do grupo, presentes no dia, tinham de 10 a 15 anos¹²⁵. Quanto à leitura, uma parcela significativa do grupo disse praticar a leitura como hábito diário ou semanal, com interesse predominante pela leitura de poesia: dos 27 alunos, um pouco mais de um quarto (8 de 27) respondeu que realizava suas leituras diariamente, 11, toda semana, enquanto os outros 8 disseram que liam uma vez por mês; da totalidade dos alunos, 14 afirmaram gostar de ler poesia, e entre esses quatorze, 6 gostam também de ler contos e 8 preferem ler romances e/ou revistas em quadrinho; 12 gostam de ler os textos do livro didático; 5 gostam de ler jornais e revistas; e 4 afirmaram ler crônicas e/ou outros gêneros. Ao confrontar o questionário com a experiência

¹²⁵ Dos alunos, 09 tinham 10 anos; 09 tinham 11; 5 tinham 12; 2 tinham 13 e 02 tinham 14 e 15 anos respectivamente. Cf.: anexo 3.

com os poemas de Cecília Meireles, e ao conversar com a professora da turma e com algumas mães, podemos perceber, no entanto, que alguns alunos não foram sinceros quanto às suas respostas, sobretudo, no item gostar de ler.

Quanto aos poemas de Cecília Meireles, 12 alunos afirmaram conhecê-los, enquanto a maioria disse que os desconhecia ou não se lembrava de tê-los lido. Isso nos faz entender que os poemas de Cecília Meireles não eram muito familiares no contexto do ensino fundamental da Escola Santa Terezinha, assertiva que se mostrou verdadeira, quando examinamos os livros de Português da coleção “Porta aberta”, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, adotada no ensino fundamental I, da escola, para o triênio 2007/2008/2009. Em todos os quatro livros de Português desta coleção não há sequer um poema ou qualquer outro texto de Cecília Meireles e, de um modo geral, a poesia é um gênero ignorado pelos organizadores destes livros, pois sua referência em toda a coleção se restringe a um fragmento do poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira, alguns trechos de cantigas infantis da tradição oral e um poema sem autoria, denominado “Pique-esconde”. Nota-se, então, um desencontro entre a oferta da escola, por meio do livro didático de Português, e os interesses de leitura das crianças, já que boa parte destacou o gosto pela poesia.

Em relação ao perfil sócio-econômico, os alunos apresentavam condições não privilegiadas, pertencendo a famílias de baixa renda, com pouco acesso à escola, ao livro e, de um modo geral, aos bens culturais da humanidade, como podemos perceber ao visitar as casas de uma boa parte do grupo durante alguns dias da pesquisa.

Quando indagados sobre o que eles mais gostavam nas aulas de leitura, uma boa parte confundiu a pergunta e dirigiu sua resposta para a nossa oficina, dizendo que gostava da professora, da leitura de poemas, de forma oral e cantada, associada à gestualidade do corpo, preferindo os poemas que fazem o leitor tropeçar, como os trava-línguas. Quanto aos gêneros trabalhados na escola, a maioria da turma (19 de 27) respondeu que gostava de poesias e de narrativas, notadamente quando lidas em grupo.

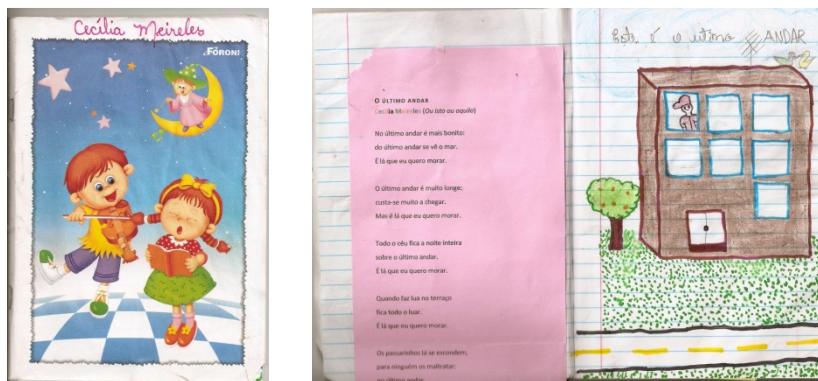
Perguntamos ainda sobre a frequência com que a turma visitava a biblioteca da escola, considerada uma das instâncias de escolarização da literatura que podem atuar na formação de leitores, como lembra Magda Soares (1999). Do total da turma, 05 afirmaram ter o hábito diário de ir à biblioteca e 5 disseram que não frequentavam. A maioria dos alunos, 17, por sua vez, só esporadicamente costumava frequentar esse espaço que tinha a extensão de uma sala de aula média, comportando, no máximo, 40 crianças. Esse local era dividido entre sala de

leitura e de informática, possuindo os seguintes objetos: 8 mesas, 40 cadeiras, dois computadores e uma televisão com aparelho de DVD, na parte da frente e 8 estantes de livros, na parte posterior e na lateral direita, onde se localizava também um armário de aço.

Durante os dois meses iniciais da pesquisa, realizada no interior da biblioteca, pudemos notar o interesse dos alunos em conhecer os livros, manuseá-los e lê-los. No entanto, ao conversar com um dos profissionais da biblioteca, este afirmou que a escola ainda estava se organizando para permitir os empréstimos aos alunos, que no momento estavam restritos a um dia da semana, a sexta-feira. Porém, ao consultar os alunos da turma, eles mostraram que desconheciam a sistemática de funcionamento da biblioteca, concebendo-a muito mais como um espaço destinado às consultas escolares.

Quanto ao material didático da oficina, confeccionamos nosso próprio material: um caderno com a maioria dos poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, impressos. Inicialmente, pensamos em trabalhar com um dos volumes de poesia, da coleção “Literatura em minha casa”, que traz alguns poemas infantis de Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Roseana Murray, denominado *Meus primeiros versos*. No entanto, a escola não dispunha mais desse livro e as crianças, por sua vez, não tinham recebido nenhuma das coleções mandadas pelo governo federal às escolas públicas.

A antologia poética entregue, individualmente, aos alunos era constituída dos seguintes poemas: “Ou isto ou aquilo”; “O último andar”; “O menino azul”, “O eco”; “A avó do menino”; “Figurinhas (II)”; “A lua é do Raul”, “A bailarina”; “As meninas”; “Canção”, “Canção de Dulce”; “Os carneirinhos”; “Rio na sombra”, “Pescaria”; “A língua do nhem”; “Moda da menina trombuda”; “Bolhas”; “A chácara do Chico Bolacha”; “As duas velhinhas”; “Colar de Carolina”, “Pregão do vendedor de lima”, “O Cavalinho branco”, “Leilão de jardim”, “A folha na festa”, “O vestido de Laura”, “Passarinho no sapé”, “Roda na rua”. Além dos poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, acrescentamos poemas de outros livros: “Vôo”, de *Dispersos*; “Serenata ao menino do hospital”, de *Vaga música* e “Cantiguinha” e “Quadras”, de *Viagem*. Trata-se de uma antologia organizada e confeccionada por nós, desde a digitação, à impressão em papel normal, tamanho A4 e em papel 40 quilos, predominantemente coloridos. Os textos recortados foram colados em um pequeno caderno brochura, 96 folhas, ocupando sempre um dos lados do papel, de preferência o verso, de forma que a outra face da folha era destinada à expressão dos alunos.



No que concerne à metodologia de leitura adotada, procuramos trabalhar os poemas de Cecília de forma lúdica e prazerosa, tomando como lembrete o poema “Convite”, de José Paulo Paes (1997), quando define o poema como um brinquedo que não se gasta.

Como jogo, o aluno tinha a liberdade também de não brincar e de escolher seu brinquedo entre aqueles oferecidos na coletânea. No entanto, semelhante a um jogador, eles tinham que levar em consideração algumas sugestões para o sucesso da brincadeira: primeiro, ler o poema em silêncio, segundo, dizê-lo em voz alta, prestando atenção na musicalidade das palavras, dos versos e das estrofes, bem como no tom do poema, ligado, conforme Alfredo Bosi (2003, p. 468, 469) às “modalidades afetivas da expressão” (tom patético, irônico, festivo, melancólico, introspectivo, contemplativo, idílico etc.).

Com essa perspectiva de leitura literária, acreditamos, ainda na esteira do pensamento de Alfredo Bosi, que “Se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto” (BOSI, 2003, p. 469). É claro que, se tratando de crianças, muitas vezes, captar o tom afetivo do poema pode ser difícil, como pode acontecer também com os adultos (PINHEIRO, 2008), podendo o mediador oferecer exemplos para facilitar a percepção do mesmo, inclusive, a partir do repertório dos próprios alunos, como fizemos diversas vezes. Isto, porém, é uma habilidade que se desenvolve, paulatinamente, na experiência com os textos, e na audição de leituras bem sincronizadas com os aspectos rítmico-sorono e semânticos dos textos, sobretudo, os poéticos. Para tanto, o mediador precisa ser flexível para não exigir uma performance vocal dos poemas que só os especialistas, principalmente os atores, podem realizar, como é o caso de Paulo Autran, que recita, em cd, entre outras obras poéticas, os poemas de *Ou isto ou aquilo*, gravados pela editora Luz da cidade (São Paulo). Trabalhos desse porte podem servir de exemplos para a oralização dos poemas para o professor e para as

crianças. No nosso caso, a percepção do tom dos poemas de Cecília Meireles pelas crianças não se restringiu à exposição do texto em voz alta, todavia, incluiu também o modo como elas conduziam a melodia e o ritmo na musicalização desses textos.

Para captar e evidenciar o tom do poema, muito contribui a realização dos três tipos de leitura anteriormente mencionados, a silenciosa, a oral e a leitura cantada, numa dinâmica em que uma funciona como preparação para a outra e todas desempenham funções importantes para a realização plena do poema, como objeto linguístico, dotado dos estratos sonoro, morfossintático e semântico.

A leitura silenciosa ou visual, considerada por Bajard (1994) a única modalidade de leitura, tendo em vista que as outras variedades são modos de comunicar a leitura, pode ser concebida como a etapa inicial, a preparação para os outros tipos de leitura, sobretudo porque ela “Não só não inibe o leitor por questões lingüísticas [ou psicolinguísticas], como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar passagens já lidas, o que a leitura oral de um texto não costuma permitir” (CAGLIARE, 1997, p. 156). Com a leitura silenciosa, o leitor entra em contato com a temática do poema e seu modo de organização textual. É o momento em que o aluno decifra os sons (significantes) e decodifica a escrita (significados).

A leitura oral, por sua vez, põe em evidência os aspectos fonéticos ou musicais do poema, notadamente, o ritmo e a entonação, elementos que auxiliam o entendimento dos enunciados, como ocorrem num ato real de fala. Nesse tipo de leitura, o leitor recupera os “elementos que a escrita não reproduz, não se preocupando apenas com o significado do que lê. A própria compreensão dos significados de certo texto depende desses elementos fonéticos” (CAGLIARE, 1997, p. 160).

Para a leitura de poemas que não são conhecidos pelos alunos é interessante realizar esse tipo de leitura somente depois da leitura silenciosa, pois, na leitura oral, o leitor, “além de levar em conta o que se deve fazer para dizer algo em termos de produção sonora da fala” acompanha “um raciocínio sobre um pensamento exterior, expresso por outra pessoa, e que ele ‘declama’ como se fosse um ator (CAGLIARE, 1997, p.161). Por isso, é necessário um tempo específico para a preparação da leitura oral, especialmente, porque em determinadas circunstâncias, “quem lê para os outros ouvirem ou diz de cor um texto escrito, precisa de uma leitura expressiva, em que os elementos supra-segmentais e pragmáticos sejam realizados

interpretativamente e de forma a agradar os ouvintes” (CAGLIARE, 1997, p. 160 e 161). A partir da leitura em voz alta, as crianças podiam se dedicar à musicalização dos poemas.

Como mediadora da experiência, na medida do possível, acompanhamos os processos de leitura e de criação musical, dando sugestões relativas à execução musical das frases e das estrofes, no sentido de evitar que o poema fosse dito ou cantado a partir de um único modelo musical de frase ou de estrofe, fato bastante comum às produções musicais feitas pelos alunos.

O processo de leitura como produção de sentido e o primeiro momento da criação musical foram considerados uma atividade subjetiva do aluno. Nesse sentido, procuramos, no geral, não interferir no modo como compreendiam os textos; não fizemos pergunta para saber até que ponto eles estavam compreendendo o que liam, a não ser quando eles nos perguntavam sobre o sentido de algumas palavras dos poemas. Isso aconteceu porque partíamos do pressuposto de que se eles conseguiam interagir com os poemas, captar o seu tom e criar uma musicalidade significativa para eles, era sinal de que estavam sintonizados com os sentidos dos textos. Além do mais, os poemas de *Ou isto ou aquilo* parecem ser bastante acessíveis à percepção de crianças de uma 4ª série (5º ano), pois estão pautados, predominantemente, numa linguagem simples, nas brincadeiras com as possibilidades semânticas dos sons nas palavras e na exploração da melopéia da linguagem, através da metrificação, das rimas e outros recursos musicais.

Por isso, somente depois da socialização das criações de cada grupo - atividade que propiciou alguns momentos de interação entre as partes e o todo da classe, na medida em que a turma procurou enfeitar as composições com algum acompanhamento rítmico -, elegemos alguns textos para conversarmos, um pouco, sobre as possíveis significâncias dos poemas e a adequação texto-melodia. Foi o que fizemos com os poemas “Os carneirinhos” e “Ou isto ou aquilo”. Nesses momentos, percebemos que os alunos, no geral, não se dispunham muito a avaliar e interferir nas composições dos colegas, embora demonstrassem bastante interesses nas discussões sobre os poemas. Isso pareceu-nos ser indicativo de que avaliar é uma atividade racional que destoa da natureza lúdica do brincar, e a criança ou o jovem leitor, semelhante ao menino de “Poeminha em língua de brincar”, de Manoel de Barros, pode sentir “mais prazer com as palavras do que de pensar com elas”, e pode gostar “mais de floreios [musicais] com as palavras do que de fazer idéias com elas” (BARROS, 2007, p. 4 e 5),

atitude totalmente compatível com o caráter lúdico da maioria dos poemas de *Ou isto ou aquilo*.

Logo, ao perceber a falta de disposição em avaliar os trabalhos com o intuito de dar sugestão de como melhorar as composições, nós, como mediadora, o fizemos, junto aos pequenos grupos. No entanto, como apenas alguns alunos se dispuseram a recriar suas composições, demos prosseguimento a essa atividade somente com o segundo grupo: a turma do coral.

Descrição e análise da experiência

Primeiro encontro: dia 30 de setembro de 2008

Duração: 100 minutos

Iniciamos o experimento “Poesia e música na sala de aula” com a nossa apresentação e a exposição do tema e dos objetivos da pesquisa. Em seguida, distribuímos, entre os participantes, alguns textos da cultura lúdica da infância, especialmente, os que podem ser classificados de brinquedos cantados: parlendas, cantigas de roda, acalantos, pequenos dramas musicais, trovas, contos cantados e outros, para que os alunos fossem se familiarizando com as relações de reciprocidade entre poesia e música.

Ao entregar os textos da antologia, sugerimos que os alunos fizessem, primeiro e individualmente, uma leitura silenciosa dos mesmos e, se desejassem, cada um poderia efetuar, em seguida, uma leitura em voz alta, podendo também cantar, caso conhecessem a(s) melodia(s) do texto ou quisessem criar nova(s) melodias para os brinquedos sonoros que lhes chegaram às mãos.

Em meio a algumas manifestações de indisciplina, muitos alunos fizeram a leitura oral de seus poemas, alguns cantaram as melodias conhecidas e dois outros participantes fizeram o trabalho de composição: um menino criou uma melodia para a trova popular: “O anel perde a pedra”:

O anel perde a pedra,
O peixe, as escamas.

Eu estou perdendo tempo
Amando quem não me ama.

e uma menina fez uma nova música para o texto da tradição oral “Lá vem seu Juca-ca”:

Lá vem seu Juca-ca
Da perna torta-ta
Dançando a valsa-sa
Com a Maricota-ta

Lá vem seu Pedro-do
Da perna dura-ra
Dançando valsa-sa
Com a rapadura-ra.

Para finalizar o encontro, distribuímos o texto “O menino e a coca”, fizemos a leitura oral e os alunos ajudaram a cantar as partes que tinham melodia, limitadas à primeira pessoa verbal, no caso, a fala do menino. Nessa hora, os alunos interagiram bem com a atividade, fizeram silêncio e concentraram-se mais do que no momento anterior, talvez, porque se tratava de uma leitura coletiva do mesmo conto cantado, somada ao fato de que o conto, sendo acumulativo, desafiava-os a memorizar as sequências, a jogar com o texto.

Desse encontro, ressaltamos a interação com os brinquedos cantados e a recriação musical das duas trovas, fatos que consideramos muito interessantes para o desenvolvimento da experiência, no sentido de servirem de aquecimento para o trabalho com os poemas de Cecília Meireles. Além disso, o fato de os alunos, já no primeiro dia, se disponibilizarem a fazer uma leitura musical do texto poético, ao mesmo tempo em que demonstra a participação e o envolvimento deles com o texto, especialmente ao nível da *poiesis*, segundo Jauss (2002), serviu para endossar a nossa hipótese de que é possível ler o poema a partir da música que ele pode suscitar, isto é, traduzir a compreensão que se faz do texto poético através da música que se cria para ele, num destaque do método criativo na leitura literária, conforme Bordini e Aguiar (1988).

Abaixo, transcrevemos alguns momentos da interação das crianças com os brinquedos cantados¹²⁶:

¹²⁶ A descrição completa de toda a experiência consta no anexo n. 1 deste trabalho.

MEDIADORA: *Alguém gostaria de fazer a leitura cantada de seu brinquedo sonoro, ou seja, de seu texto, de acordo com a melodia que conhece? Como eu já disse, quem quiser também pode criar uma nova melodia para o poema.*
(...)

ALUNO 20: *O meu é esse (e canta):*

*O anel perde a pedra,
O peixe, as escamas.
Eu estou perdendo tempo
Amendo quem não me ama.*



MEDIADORA: *Você inventou essa melodia, foi?*

ALUNO 11 *Foi.*

ALUNA 1: *Foi mermo? Legal!*

ALUNO 11: *Foi.*¹²⁷

ALUNA 8: *Gostei... É bonita (e começa a cantar).*

MEDIADORA: *Também achei. Legal, gente! Alguém mais?*

ALUNA 27: *Eu, tia (e canta “Lá vem seu Juca-ca”, com uma melodia diferente daquela que conhecemos):*

*Lá vem seu Juca-ca
Da perna torta-ta
Dançando a valsa-sa
Com a maricota-ta*

*Lá vem seu Pedro-do
Da Perna dura-ra
Dançando valsa-sa
Com a rapadura-ra.*

¹²⁷ Não conhecíamos a melodia que a criança criou como também nenhuma outra relacionada a essa trova.



MEDIADORA: *Você já conhecia essa melodia ou inventou?*

ALUNA 27: *Inventei, professora.*

MEDIADORA: *Muito bem, mais um caso de composição musical na sala. Vejam só, dois colegas acabam de compor melodia... eles acabam de demonstrar sua habilidade de compositor. Muito bom, não acham?(...).*

(...)

MEDIADORA: *Ótimo, gente, mas vamos continuar. Alguém mais pode ler o seu...?*

ALUNA 17: *Eu vou ler o meu.*

MEDIADORA: *Ótimo! (a aluna lê a parlenda “Nós somos quatro”):*

*Ce-cê-rê-rê-cê-cê
Nós somos quatro
Eu com essa
Eu com aquela
Nós por cima
Nós por baixo
Nós somos quatro.*

MEDIADORA: *Alguém sabe brincar essa parlenda?*

ALUNA 22: *Eu sei.*

ALUNA 8: *Eu também.*

MEDIADORA: *Que bom que alguns conhecem! Então... vamos mostrar como se brinca?*

ALUNO 7: *Como se brinca?*

MEDIADORA: *É. Por favor, quatro pessoas aqui no meio da sala para demonstrar a brincadeira? (apenas três alunos se prontificaram a realizar a atividade, de modo que a mediadora teve que participar da brincadeira).*

ALUNO 5: *Olha, a tia sabe! (risos)*

MEDIADORA: *Legal, gente! E aí, quem mais?*

ALUNA 28: *Vou cantar o meu, tia:*

*São João dararão
Tem uma gaita-ra-rai-ta
Quando to-co-ro-ro-ca
Bate nela*

*Todos os anjos-ran-ran-jos
Tocam gaita-ra-rai-ta
Tocam tan-tan-ran-ran-to
Aqui na terra.*

*Lá no cen-tem-ren-ren-tro
Da aveni-di-ri-ri-da
Tem xaro-po-ro-ro-pe
Escorregou!
Agarrou-ro-ro-rou-se
Em meu vesti-di-ri-ri-do
Deu uma pre-re-re-re-ga
E se acabou!
(...)*

MEDIADORA: *Muito bem! Vocês conheciam esse texto cantado?*

ALUNO 19: *Hum-hum.*

ALUNO 16: *Eu nunca ouvi.*

ALUNO 6: *Eu conheço. Minha vó cantava.*

ALUNA 3: *Eu também conheço. É legal.*

ALUNA 8: *Eu também.*

ALUNA 24: *Fica legal com violão, né, professora.*

ALUNO 25: *É. Parece som de violão.*

ALUNOS: *É...!*

Depois que as crianças fizeram a leitura oral ou cantaram seus textos, passamos para a leitura do conto “O menino e a coca”. Como no momento anterior, percebemos uma boa interação das crianças com a atividade. Elas ouviram a leitura do conto atentamente, participando também da realização oral do mesmo através do canto do menino. Contribuiu para tanto, o fato de o conto ter uma única melodia para todas as falas do menino e a construção linguística ser acumulativa, de forma que os alunos logo decoraram a letra e a música da canção do menino. Além disso, entendemos que a interação texto/criança tenha se efetuado de forma satisfatória em virtude do caráter lúdico do conto, como ocorreu com os outros textos lidos, recitados ou cantados pelos alunos, como foi o caso de “O trem”, de Bia Bedran, “Pai Francisco”, “São João-da-ra-rão”, “Lá vem seu Juca-ca” e outros brinquedos cantados.

Tendo em vista que a poesia de tradição oral é considerada um instrumento de iniciação da criança nos domínios da linguagem poética, conforme salientam Glória Pondé (1982) e Glória Bordini (1991) e que tem despertado interesse em públicos diversos, ao longo

dos anos, constituindo também uma arte mista, no sentido de conjugar a união entre poesia e música, consideramos salutar a sua inclusão no processo de aquecimento da sensibilidade poético-musical das crianças, no nosso experimento. Iniciar com essa poesia foi uma forma de preparar a interação com os poemas infantis de Cecília Meireles, objeto da presente experiência, na medida em que os textos dessa escritora harmonizam-se com as formas simples dos brinquedos cantados, numa valorização do poema como objeto lúdico e estético, celeiro de musicalidades.

Segundo encontro: dia 07 de outubro de 2008

Duração: 180 minutos

O segundo dia da pesquisa iniciou-se com a leitura e a exploração rítmico-sonora do poema “Brincando de não me olhe”, de Elias José.

Primeiramente, os alunos fizeram a leitura silenciosa e em seguida realizaram a leitura oral do poema, divididos em grupos. Experimentamos várias formas de dizer o poema: ora, uma equipe dizia o primeiro verso e outro grupo respondia com o segundo verso, ora, um grupo dizia uma estrofe e o outro grupo respondia do mesmo modo, com uma ou duas estrofes também, sempre na forma do desafio. Em seguida, sugerimos que cada grupo pensasse um modo de cantar aquele poema e, posteriormente, socializassem o resultado com o grupo.

Inicialmente, os alunos escolheram a forma do *rap* falado para cantar o poema de Elias José e, em seguida, motivados por nós, criaram outros modos de cantar aquele texto. Sugerimos que eles completassem a música da estrofe de acordo com a melodia e o ritmo que iniciamos, ao cantar o primeiro verso. Os alunos interagiram bem com essa atividade e puderam experimentar várias musicalidades para aquele poema, que constitui uma brincadeira com as rimas e com outros recursos de musicalidade.

Posterior a essas atividades, passamos a ouvir e a cantar alguns poemas de Vinícius de Moraes: “Corujinha”, “São Francisco”, “A casa”, “O pato” e “O relógio”, inseridos no álbum *A arca de Noé*, como forma de acalmar os alunos recém chegados do recreio.

No segundo momento do encontro, entregamos a coletânea de poemas de Cecília Meireles e pedimos que cada dupla ou trio escolhesse um dos poemas para fazer a leitura silenciosa, seguida da oral e depois criasse um modo de dizer o poema, que incluísse música. Em outras palavras, os alunos iriam pensar, individual ou em grupo, modos de cantar o poema, podendo utilizar o estilo musical que melhor se adequasse à leitura e ao tom do poema, em seu sentido literário. Em seguida, iriam socializar a criação.

Entre os textos escolhidos, citamos: “Passarinho no sapé”; “Quadras”; “O eco”; “Leilão de jardim”, “Canção de Dulce” e “Pregão do vendedor de lima”. Foram ensaiadas, nesse momento, algumas tentativas de composição, as quais gravamos para que, no encontro seguinte, os alunos pudessem ouvi-las, avaliá-las de acordo com o conteúdo do poema, da intenção comunicativa, do tom, etc, e chegar a uma forma mais acabada.¹²⁸

No geral, as tentativas de musicalização dos poemas de Cecília Meireles, nesse dia, foram bastante tímidas, muito próximas do *rap* falado, de forma a não explorar as dicções melódicas que alguns poemas podiam suscitar, traduzindo as suas vibrações afetivas em canto, como aconteceu, posteriormente, com os poemas “A língua do nhem”, por exemplo. No entanto, consideramos válidas as experiências como exercício para futuras composições com esses mesmos poemas ou com outros.

Desse encontro, achamos bastante proveitosa, no sentido de motivar a interação lúdica dos alunos com os poemas e suas musicalidades, a vivência com o texto “Brincando de não me olhe”, de Elias José:

MEDIADORA: *Vamos começar nossa manhã com a leitura do poema “Brincando de não me olhe”, de Elias José. Uma sugestão: primeiro, façam a leitura silenciosa do poema e, depois, a leitura em voz alta, para sentirem a musicalidade do poema, a música da linguagem. Depois disso, pensem, individual, em duplas ou em trio, formas de dizer o poema, através de uma música criada para ele.*

MEDIADORA: *Comecem a ler, em silêncio, o poema “Brincando de não-me-olhe”.*

(...)

MEDIADORA: *Vamos ler em voz alta, agora?*

ALUNOS: *Vamos.*

MEDIADORA: *Pra dinamizar a leitura oral do poema, vamos dividir o poema em perguntas e respostas, de modo que uma equipe fique com o primeiro verso de cada*

¹²⁸ No geral, os alunos não se dispuseram a refazer suas atividades de composição, fato que remete, possivelmente, à falta da prática da reescrita das atividades, em sala de aula, sobretudo, as de redação.

estrofe e outra equipe responda com o segundo verso da mesma estrofe, como se fosse um desafio, ok?

ALUNA 8: *Como professora?*

MEDIADORA: *Assim, ó... uma equipe diz “Não me olhe de lado” e a outra responde: “Que eu não sou melado”. Desse jeito, até o fim do poema, ok?*

ALUNA 8: *Á...! entendi!*

MEDIADORA: *O primeiro grupo, de Vinícius até Geovana, diz o primeiro verso de cada estrofe e o segundo grupo, de Daneiva em diante, diz o resto. Vamos começar?*

ALUNOS: *Vamo.*

GRUPO A: *Não me olhe de lado*

GRUPO B: *Que eu não sou melado.*

GRUPO A: *Não me olhe de banda*

GRUPO B: *Que eu não sou quitanda.*

(...)

GRUPO A: *Não me olhe no pé*

GRUPO B: *Que eu não sou chulé.*

GRUPO A: *Não me olhe de baixo*

GRUPO B: *Que eu não sou riacho.*

GRUPO A: *Não me olhe de cima*

GRUPO B: *Que acabou a rima.*

(...)

MEDIADORA: *Legal! Agora, vocês podem pensar um modo de cantar o poema. Que tal, o primeiro grupo criar uma música para a primeira estrofe e o segundo grupo criar uma melodia para a segunda? Assim, até o fim. Um grupo põe música numa estrofe e o outro grupo põe música na outra, certo?*

ALUNO 19: *Certo, tia.*

ALUNA 22: *Legal.*

MEDIADORA: *Vamos começar? É no improviso, mesmo. Alguém do primeiro grupo pode começar. Vamos lá? 1, 2, 3...*

ALUNO 6: (canta em forma de rap):

*Não me olhe de lado
Que eu não sou melado.*

ALUNA 17 (responde também em forma de rap):

*Não me olhe de banda
Que eu não sou quitanda.*

MEDIADORA: *Legal, gente... Vamos cantar o poema todo, desse jeito, todo mundo junto? Vamos lá, 1,2,3...*

Todos cantam, seguindo as entradas rítmicas da mediadora.

MEDIADORA: *Será que dá pra colocar mais melodia na música? É que o rap quase não tem melodia, só tem mais ritmo. Ele está muito próximo da fala. Pensem numa outra forma de cantar mais melódica, com mais música. Pode ser qualquer estrofe.*

ALUNA 22: *Tia, pode ser assim?* (a menina canta a primeira estrofe de forma mais melódica).



MEDIADORA: *Legal! Pode sim!*

(...)

MEDIADORA: *Já que ninguém se disponibiliza a criar novas melodias para as estrofes do poema, vamos fazer coletivamente, na forma de desafio, certo? Eu canto um verso e vocês cantam o verso seguinte, combinando com a melodia e com o ritmo que eu cantar, certo? Vamos começar com a melodia da Maria, vamos, lá? 1,2,3:*

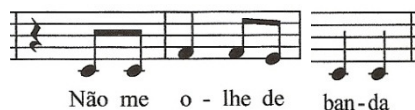
MEDIADORA:



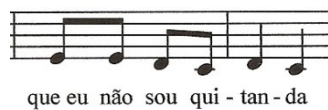
ALUNOS:



MEDIADORA:

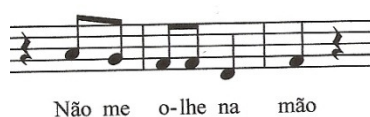


ALUNA 8:



(...)

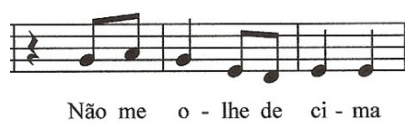
MEDIADORA:



ALUNO 27:



MEDIADORA:



ALUNO 25:



MEDIADORA:



TODOS:



MEDIADORA: Legal, gente! palmas, palmas...

(Os alunos batem palmas e parecem satisfeitos).

A criação musical compartilhada, em torno do poema “Brincando de não-me-olhe”, foi um modo que encontramos para facilitar a realização da atividade, tarefa que foi viabilizada também pela musicalidade intrínseca do poema, presente tanto na métrica da redondilha menor, predominante no poema, e suas acentuações na 3ª e 5ª sílabas, como no paralelismo estrutural e nas rimas dos versos. Podemos notar que esse tipo de musicalidade textual exerce certo fascínio sobre o leitor, funcionando como um convite para a recriação musical dos poemas, como aconteceu também, no dia anterior, com os poemas “O anel perde a pedra” e “Lá vem seu Juca-ca-ca”.

Em relação à interação com os textos de Cecília Meireles, também consideramos válida a experiência, pois, embora, os alunos não tenham apresentado ainda resultados significativos das suas leituras musicais desses poemas, percebemos sua dedicação à leitura de vários poemas da coletânea, mostrando interesse pelo material recebido. Além do mais, consideramos o fato de termos trabalhado com os poemas de Cecília somente no segundo momento da manhã, em virtude de termos passado a primeira parte do encontro, explorando a interação com o poema de Elias José, como forma de aquecer o espírito lúdico e musical dos alunos e prepará-los para a vivência musical com os poemas da escritora de *Vaga música*.

Terceiro encontro: dia 21 de outubro de 2008

Duração: 180 minutos

Nesse dia, demos prosseguimento aos trabalhos de leitura e recriação musical dos poemas de Cecília Meireles, a partir da mesma metodologia utilizada na semana anterior: primeiro, os alunos, em pequenos grupos, escolheram um dos poemas da antologia e, em seguida, fizeram os três tipos de leitura – a silenciosa, a oral e a leitura cantada, tirando proveito das vantagens que cada uma pode propiciar ao leitor. Conforme Pinheiro (2002, p. 33-34), os dois primeiros tipos são fundamentais para a compreensão do poema, ao passo que a leitura cantada, concebida como “outro modo de falar” esse texto (ELIOT, 1991, p. 45), é, consoante Tatit (2002), uma possibilidade de traduzir a percepção do texto e suas musicalidades, em canto, intensificando os afetos do poema, através da linguagem da música, em sintonia com o projeto entonacional e o tom afetivo, revelados na leitura em voz alta.

O resultado dessa experiência com o poema foi socializado, junto à classe, numa exposição do experimento de cada grupo. A exposição, apesar de motivada por nós, e bem aceita pela maioria, não era obrigatória, ficando os alunos à vontade. A turma, por sua vez, ou melhor, boa parte,¹²⁹ interagia bem com as apresentações dos colegas, participando de diversas formas: alguns faziam silêncio, prestando atenção nas apresentações dos pequenos grupos, outros batiam o ritmo com palmas ou percussão nas mesas, durante o evento e, no geral, aplaudiam os colegas no final de cada demonstração.

Independente dos resultados das composições, compreendemos que a experiência de leitura com os poemas de Cecília Meireles já foi de grande valia para a formação desses leitores, pois, tendo em vista que o ato de escolher implica conhecimento dos objetos, percebemos que, antes de criar as melodias, os alunos leram diversos poemas da antologia, até se definirem pelos textos que puseram música: “O eco”, “O último andar”, “Rio na sombra”, “O colar de Carolina”, “As meninas”, “Quadras” e “Canção de Dulce”. Vale ressaltar que, o mesmo texto podia ser escolhido por mais de um grupo, como aconteceu com “Rio na sombra” e “Quadras”.

O fato de ser dada aos alunos a oportunidade de escolher o texto entre as várias possibilidades ofertadas foi percebido por eles como algo positivo da experiência, incitando-os a praticar mais e mais a leitura, como demonstraram muitos dos participantes ao fazer a avaliação da experiência.

Após esse primeiro momento, apresentamos aos alunos a composição que criamos individualmente para o poema “Leilão de jardim”, com o intuito de mostrar-lhes mais um exemplo de recriação musical. Fizemos, primeiramente, a leitura oral do poema e, em seguida, cantamos. Atentamente, os alunos ouviram-nos e alguns deles fizeram acompanhamentos percussivos com palmas.

Para finalizar o encontro, convidamos os alunos a criar coletivamente uma música para “Os carneirinhos”. Nessa atividade, para ganharmos tempo, iniciamos com a leitura oral do texto, feita por nós, e, em seguida, improvisamos, coletivamente, uma música para o texto, no estilo daquela que fizemos com o poema “Brincando de não me olhe”, de Elias José: criávamos um verso e os alunos outro, sempre de forma alternada: mediadora-alunos.

¹²⁹ Na turma, havia também aqueles que pouco participavam do processo de leitura e de recriação musical dos poemas. Esses alunos falavam alto, xingavam os colegas e atrapalhavam também no momento da apresentação das composições.

Repetimos a música umas três vezes, sempre acrescentando algo diferente. Os alunos mostraram-se animados para o desafio e não tiveram dificuldade em completar a música para o poema todas as vezes que cantamos. Além disso, muitos acompanharam a melodia, improvisando percussões rítmicas, seja através de palmas, de estalos de língua, de batidas de pés ou percussões nas mesas.

Desse encontro, consideramos significativas, as composições feitas, em dupla, em trio ou em quarteto, para os poemas “O eco”, “O último andar”, “O colar de Carolina”, “As meninas”, “Os carneirinhos” e “Rio na sombra”, no sentido de que produziram uma dicção musical convincente¹³⁰, conforme Tatit (2002), intensificando os afetos do poema. No geral, o dia foi bastante produtivo, superando as experiências dos dias anteriores e a indisciplina de alguns alunos. Entre os participantes, apenas uns três demonstraram dificuldade em criar músicas para os poemas, sendo ajudados por colegas mais próximos, inclusive o de seu grupo, enquanto outros, uma meia dúzia, aproximadamente, acostumados à indisciplina e a não participar das atividades escolares, conforme relatou-nos a professora da turma, não mostraram interesse em participar das atividades, embora fizessem questão de estar presentes nos momentos da experiência.

Em relação àqueles que se disponibilizavam a participar das atividades, boa parte, em poucos minutos, terminava as atividades de leitura e recriação musical do poema, passando a ler outros textos da antologia, enquanto os colegas desenvolviam e concluíam seu processo de leitura e criação musical, para apresentar ao grupão. No geral, tudo se dava de forma rápida, de modo que realizávamos várias atividades numa mesma manhã. Concorriam para isso, a questão de os poemas ser, predominantemente, de pequena ou média extensão e o fato de os alunos já estar aquecidos para a interação com os poemas de Cecília, tanto pelas leituras dos textos da antologia, realizadas nesse dia e no encontro passado, como pela vivência com os brinquedos cantados e com o poema de Elias José. Entre os participantes, a dificuldade mais corrente se deu em relação às variações no perfil melódico das músicas, de forma que prevalecia, em suas criações, um modelo musical para todas as estrofes.

Desse terceiro encontro, concentraremos-nos na descrição e comentários em torno da leitura e criação musical coletiva do poema “Os carneirinhos”:

¹³⁰ Na análise semiótica de “Figurinhas (II)”, apresentada junto à experiência do coral “Cecília Meireles em canto”, discorreremos sobre esse termo e sua aplicação no gênero canção.

MEDIADORA: *Para finalizar o encontro, vamos criar coletivamente uma música para o poema “Os carneirinhos”. Primeiramente vou fazer a leitura oral, porque eu já conheço o poema. Depois disso, vamos improvisar uma música para ele, certo?*

(...)

MEDIADORA: *Para criar a música, vamos fazer assim: eu invento uma melodia para um verso e vocês inventam para o seguinte, sempre de forma alternada: eu-vocês, eu-vocês... até o fim, tudo bem?*

Diante da proposta, os alunos mostraram-se animados para o desafio e começaram a realizar a atividade juntamente com a mediadora e com o acompanhamento percussivo feito por algumas crianças que batiam o ritmo nas mesas:

MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA: *Quando for terminar a estrofe, vocês repetem “como carretéis de lâ...”, “como carretéis de lâ...” (como sugeriu a Maria), ok? De novo, vamos lá?*

MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



TODOS:



MEDIADORA: *Ok, gente, muito bem. Agora eu quero só aquelas meninas cantando comigo, por enquanto, tá? (e aponta para as duas meninas que tinham cantado, resolvendo a melodia com um tonema descendente).*

MEDIADORA:



ALUNAS:



MEDIADORA: *Ok, era isso que eu queria, ó... baixou... “como carretéis de lâ”... combina mais, não é?*

ALUNOS (alguns dão sinal de concordância).

Depois disso, todos cantam novamente a música, enquanto alguns alunos acompanham batendo o ritmo nas mesas e outros imitam os carneirinhos com a onomatopéia “Bé-é-é...”, principalmente entre as estrofes. Esses acompanhamentos se deram de forma espontânea, no momento da execução da música do poema.

MEDIADORA: *Legal gente, palmas pra nós (...).*

Nesse dia, tomamos o poema, como objeto lúdico, com o qual podíamos brincar com as possibilidades de acrescentar-lhe ritmo e melodia, de forma intuitiva. Foi mais um exercício que realizamos, voltado para a criação de uma dicção musical a partir dos *insights* produzidos pela leitura do poema, no momento de sua realização oral, e da motivação que a melodia inicial, criada por nós, exerceu sobre o seu complemento, produzido pelos alunos. Nesse jogo, predominou o improvisado, guiado por uma lógica interna, na medida em que os segmentos melódicos, no geral, equivalentes a um verso, tinham que se harmonizar entre si, e sugerir, em consonância com os enunciados dos versos, a ideia de frase ou semifrase¹³¹ em circunstâncias de desenvolvimento ou de conclusão. Esta se efetuou nos finais das estrofes, enquanto as frases ou semifrases de natureza não conclusiva ocorreram nos versos iniciais das estrofes.

Essa brincadeira gratuita, por sua vez, destacou o caráter alegre do poema, como se o texto fosse uma celebração festiva do ofício de ser pastor no campo. Esse é um dos efeitos provocados pelo ritmo alegre da música, que lembra os rituais primitivos e dançantes, em homenagem à fertilidade da natureza, por exemplo. Essa é uma das possibilidades de leitura de “Os carneirinhos”, a partir da música que criamos para ele.

Ao brincar com “Os carneirinhos”, propiciamos “suplementos” de leitura ao poema, na acepção de Iser (2002, p. 109), produzidos desde a nossa leitura em voz alta do texto, atividade que possibilitou leituras diversas aos alunos, feitas a partir da audição do poema, até o momento em que transformamos, coletivamente, a nossa leitura em canto, numa convergência de leituras que não apaga a leitura singular que cada um gerou para o poema.

¹³¹ A semifrase é uma unidade ritmo-melódica que se associa a outras estruturas musicais menores e/ou outras semifrases, para formar a frase. A frase, segundo Schoenberg (1991, p. 29 e 30) é “constituída por algumas ocorrências musicais unificadas, dotada de uma certa completude e bem adaptável à combinação com outras unidades similares”. Em termos de extensão, a frase é considerada “uma unidade aproximada àquilo que se pode cantar em um só fôlego (...). O final de frase é, em geral, ritmicamente diferenciado, de modo a estabelecer uma pontuação”, seja através da “redução rítmica” e do “relaxamento melódico determinado por uma queda de frequência (...)”, seja pelo “uso de intervalos menores e de um menor número de notas, ou por qualquer outra forma adequada de diferenciação”. No caso da canção “Os carneirinhos”, a primeira frase comporta quatro semifrases, equivalentes aos quatro primeiros segmentos (versos) da peça.

Quarto encontro: dia 28 de outubro de 2008

Duração: 180 minutos

Começamos a experiência, assistindo a um DVD, contendo o registro das atividades¹³² do encontro anterior, para que os alunos pudessem apreciar alguns momentos de suas experimentações com os poemas. Demonstrando curiosidade, os alunos assistiram à filmagem, acompanhando, em alguns momentos, a execução de suas músicas, criadas para os poemas, ouvindo-as e cantando-as novamente. Além disso, fizeram comentários do tipo: “olha ali fulano,” “olha eu aí”, rindo em seguida, mostrando que estavam bastante à vontade quando se viam nas gravações. No geral, os alunos estavam mais interessados em se ver na tevê, prestar atenção se estavam bonitos ou feios, se tinham cantado bem ou ruim e rir de si e dos colegas, do que em avaliar as experiências. Aliás, o vídeo não suscitou nenhum comentário crítico acerca das vivências documentadas, talvez pela novidade da proposta de musicalização ou pela falta de hábito em avaliar atividades, sendo tomado como uma continuidade das atividades lúdicas. A exibição do vídeo durou uns vinte minutos, até o momento em que todos os grupos fossem mostrados.

Depois desse momento, concentramo-nos nas atividades de leitura e recriação musical de alguns poemas, entre os quais destacamos “A língua do nhem”, que foi musicado coletivamente, a partir do estilo do *rap*, sugerido por uma das crianças. Essa atividade teve uma duração de poucos minutos.

Compreendemos que a escolha do *rap* como o estilo musical utilizado em “A língua do nhem” se adequou ao texto de Cecília Meireles, especialmente, porque o poema contém uma narrativa de crítica social (ao tematizar a solidão na velhice), que apresenta um discurso ritmado e com rimas, a partir de uma linguagem bem prosaica. Nesse sentido, o poema “A língua do nhem” dialoga com as principais características do *rap* (*Rhythm and Poetry*), discurso rítmico com rimas, de pouco ou nenhum acompanhamento de instrumentos, no qual a fala (o texto) é privilegiada em detrimento da linha melódica. Além disso, sabemos que o *rap*, desde as suas origens,¹³³ apresenta um discurso voltado para o social.

¹³² Registramos tanto os momentos de leitura oral como os de leitura cantada.

¹³³ O *rap* surgiu nos guetos da Jamaica, nos anos de 1960, com a finalidade de animar as festas de rua, acompanhadas de sistemas de som em que as falas comentavam os problemas locais. Hoje, o *rap* é um produto da cultura *hip hop*, com acentuada divulgação na Jamaica, nos Estados Unidos e também nas grandes cidades brasileiras, notadamente em suas periferias.

Trabalhamos também, nesse dia, a leitura do poema “Os carneirinhos”, escolhido por nós, enquanto mediadora da experiência, no intuito de explorar alguns aspectos da temática e analisar a adequação texto/melodia, tendo, como parâmetro, a composição que criamos no dia anterior. Para tanto, fizemos a leitura oral do poema, individualmente, e, em seguida, eles fizeram uma segunda leitura, todos ao mesmo tempo, fazendo reverberar a musicalidade e os sentidos do poema. Ler em voz alta e em grupo o texto foi uma oportunidade de adequar o ritmo e a entonação da leitura individual com o ritmo e a entonação da leitura do grupo, orientada pelos recursos de musicalidade do texto, dos quais se destaca a pontuação, e pelo tom do poema, evidentes desde a leitura oral que, individualmente, realizamos.

Em seguida, cantamos novamente o poema, de acordo com a composição que nós criamos, coletivamente, passando, de imediato, a fazer perguntas sobre a temática do poema e algumas construções oblíquas, na acepção de Riffaterre (1989), ligadas às possíveis significâncias de “carnerinhos”, “pastores” e “cantores” no poema. Fizemos um percurso, em que lançamos diversas perguntas aos leitores, destacamos suas colocações, fazendo a síntese de suas interpretações em torno do poema, de modo a gerar novas perguntas, até que o texto se mostrasse para nós, como um todo coerente, como sugere Iser (1999, p. 11-13), a partir do ângulo de interpretação que trilhamos. Este nos permitiu entender que o poema trata do desejo de sermos bons e cuidar dos outros, bem como, atuar no mundo pelas vias do estético, produzindo e usufruindo de experiências artísticas.¹³⁴ Dessa conversa sobre o poema, destacamos alguns momentos:

(...)

MEDIADORA: *Agora a gente vai falar um pouquinho sobre o poema, certo? Esse poema fala de quê?*

ALUNOS: *Dos carneirinhos...*

MEDIADORA: *O que ele fala dos carneirinhos?*

ALUNOS (alguns): *Que quer ser pastores.*

MEDIADORA: *An? Eles querem ser pastores?*

ALUNA 27: *Todas as pessoas querem ser pastores pra cuidar dos carneirinhos...*

MEDIADORA: *An...! E como é?*

¹³⁴ A recepção na íntegra está disponível no anexo 1.

ALUNA 22: *É, eles sempre queriam, eles queriam cuidar dos carneirinho, porque eles... os carneirinhos eram enroladinho, como linha, né, como carretéis de lã... e tocar numa flautinha, numa palhinha, por isso.*

(...)

MEDIADORA: *Ok, olha... o que mais o poema fala, hein, gente, o poema fala mais de quê?*

ALUNA 27: *De ter coroa de flores também.*

MEDIADORA: *Quem são esses “todos” que querem ser pastores e cantores?*

(...)

ALUNA 27: *Nós sempre queremos ser pastores pra encontrar os carneirinho, de manhãzinha, enroladinho como carretéis de lã.*

(...)

ALUNA 27: *Pra cuidar dos carneirinho.*

(...)

ALUNO 16: *Isso é romântico.*

ALUNA 27: *Porque cuidar dos carneirinhos (...) é como de fosse uma... uma arte.*

(...)

MEDIADORA: *Pra quê as pessoas querem coroas de flores?*

ALUNA 22: *Pra ficar mais bonito.*

MEDIADORA: *An...! pra ficar bonito... É isso mesmo, todos nós almejamos ser bonitos, ser bonito em alguma coisa, seja no aspecto físico, seja no aspecto psicológico, não é? No visual, nós almejamos ser bonitos, ser belos... Cuidar, certo? Todos querem ser pastores pra cuidar... dos carneirinhos, então todos almejam o quê? A gente pode dizer que ter coroas de flores é a mesma coisa de ser belo, não é? E ser pastor pra cuidar dos carneirinhos é a mesma de... querer ser...?*

(...)

ALUNO 30: *Honrado.*

MEDIADORA: *Ser... o quê? Honrado, ter honra! Muito bem! O pastor tem a honra dele, não é?*

ALUNO 16: *Ser perdoado.*

MEDIADORA: *Certo.*

ALUNA 22: *Ter fé.*

MEDIADORA: *Ter fé... e o que mais?*

ALUNO X: *Amor.*

MEDIADORA: *Amor! Ok, amor pelos carneirinhos, não é? E no final, olha... psiu! Gente, a terceira estrofe diz assim:*

*Todos querem ser cantores
quando a Estrela da Manhã
brilha só, no céu sombrio,
e, pela margem do rio,
vão descendo os carneirinhos
como carretéis de lã...*

MEDIADORA: *Todos querem ser cantores... o que vocês dizem sobre isso...*

ALUNO 16: *Todos querem cantar.*

ALUNA 22: *Pra cantar pros carneirinhos.*

(...)

MEDIADORA: *Artista! Então as pessoas, além de beleza, além de bondade, elas querem também ser artistas, e é o que vocês aqui estão pretendendo ser, né?*

ALUNA 31: *Não!*

MEDIADORA: *Não? Não querem ser artistas, aparecer na televisão?*

ALUNO 22: *Eu quero.*

ALUNO 30: *Não, tia, eu não quero não!*

ALUNA 27: *Eu quero.*

ALUNO 30: *Eu quero ser médico.*

ALUNA 22: *Eu quero, pra ser importante, artista, escrever coisas bonitas que nem Cecília Meireles...*

MEDIADORA: *Interessante... Então, a gente pode dizer que nós queremos cuidar, ser bons, queremos conviver com a beleza das coisas, como ver “os carneirinhos enroladinhos”; “ter coroas de flores”... e almejamos ser artistas, ser cantores?*

ALUNA 22: *Podemos. É tudo de bom.*

(...)

Depois da conversa sobre “Os carneirinhos”, indagamos se o poema transmitia um sentimento de alegria ou de tristeza e a maioria dos alunos respondeu que o texto passava alegria, porque, conforme ressaltou um dos alunos, “fala de coisas boas, de carneirinhos, de flores, de canção...”.

Perguntamos, então, qual era o tom de nossa composição feita para “Os carneirinhos”, isto é, a modalidade de afeto que a canção evocava, conforme Bosi (2003, p. 469), e eles disseram, no geral, que ela era alegre, estando em conformidade com a letra:

MEDIADORA: *Essa melodia que a gente criou foi uma melodia triste ou uma melodia alegre?*

ALUNA 27: *Alegre.*

MEDIADORA: *E o poema sugere uma melodia alegre? Tem um tom alegre também?*

ALUNO 30: *Alegre*

(...)

ALUNO 30: *Tristeza.*

MEDIADORA: *Tristeza?*

ALUNO 16: *Não, tia, emoção!*

MEDIADORA: *E onde é que está a tristeza do poema?*

ALUNO 30: *No poema todo.*

ALUNA 27: *Porque ele quer e não pode.*

(...)

MEDIADORA: *An... Ele quer e não pode, ele tá falando da possibilidade de ser pastor...*

ALUNA 22: *Ele fala de alegria.*

MEDIADORA: *Olha, esperem ainda, agora prestem atenção: eu vou... vocês vão tirar a dúvida com a leitura do poema, tá? Prestem atenção pra depois vocês chegarem à conclusão sobre a tonalidade do poema, se é uma tonalidade triste ou se é uma tonalidade alegre, festiva, vamos lá? (Faz a leitura do poema).*

MEDIADORA: (...) *Passa um sentimento de tristeza ou uma saudade...?*

(...)

MEDIADORA: *Então você (Dirigindo-se a um dos meninos) disse que era uma melodia triste, não foi? Você acha que tem tristeza no poema?*

(...)

ALUNO 30: *Ah, professora... os dois.*

MEDIADORA: *Dá vontade de chorar, quando escuta?*

ALUNO 30: *Não, dá vontade de chorar não.*

MEDIADORA: *Dá vontade de que? De dançar?*

ALUNO 30: *Não de dançar não, dá vontade de ficar parado.*

MEDIADORA: *Ah?*

ALUNO 30: *vontade de ficar parado.*

(...)

MEDIADORA: Ok, então vamos fazer o seguinte: já que o João e outras pessoas concordam que o poema, ele, vou usar a palavra pungente pra dizer assim... que ele, ele é meio triste, né? Eu tô usando a palavra pungente pra dizer que toca fundo.

ALUNO 16: Romântico.

MEDIADORA: Romântico. Música romântica geralmente é mais, é mais, é... me ajudem!

ALUNO 16: É mais emoção.

MEDIADORA: É mais emoção... e mais...

ALUNA 22: *É mais legal.*

ALUNA 27: *Alegre é mais legal, bonita.*

(...)

MEDIADORA: *E a canção pra ser bonita tem que ser alegre?*

ALUNOS: *Tem*

ALUNO 30: *Não.*

MEDIADORA: *Vocês conhecem alguma canção triste e bonita?*

ALUNA 22: *“O anel”.*

MEDIADORA: *“O anel”, de Bia Bedran, que cantamos no nosso primeiro encontro. Muito bem lembrado. Eu também acho linda essa composição.*

ALUNA 22: *O Anel fala de perder e isso é muito ruim, deixa a pessoa triste, mas a música é bonita.*

MEDIADORA: *Tem razão. É uma perfeita combinação entre texto e melodia.*

MEDIADORA: *E no texto de “Os carnerinhos”?*

ALUNA 27: *Acho que combinou.*

ALUNA 22. *É, mais podia ser diferente, assim mais lenta, sei lá...*

MEDIADORA: (...) *Poderíamos criar uma melodia mais lenta que ressaltasse o lirismo do poema, suas emoções, sua beleza, uma melodia que tocasse fundo quem a ouvisse. Vamos tentar criar uma melodia mais pungente?*

Diante dessa nossa última colocação, uma das alunas conseguiu criar, de imediato, uma nova melodia para a primeira estrofe do poema, enquanto os outros participantes acharam a atividade difícil, sobretudo, porque a primeira melodia já estava gravada na memória recente deles.

ALUNA 22: *Tia, já sei:*

MEDIADORA: *Ótimo. Como é? Cante, querida!*

ALUNA 22: *Todos querem ser pastores
quando encontram, de manhã,
os carneirinhos, enroladinhos
como carretéis de lã.*



ALUNO 16: *Fala, não é? Num cumeu arroz não é? Tá com fome, é?*

ALUNA 22: *Se eu tô com fome, tu vai me dá comida?*

MEDIADORA: *Olha... ok, ok!*

A menina ensaia, com uma coleguinha, a melodia para a primeira estrofe do poema e cantam-na para o grupo.

MEDIADORA: *Tan-tan-tan-ram...tan-tan-tan-ram...tan-tan-tan-ram... tan-tan-tan. Já existe isso? Não pode ser, não pode ser plágio não, botar uma melodia que já existe. Tem que ser nova. Entendeu? Muda esse pedacinho (relativo aos 1º e 2º versos do poema).*¹³⁵

ALUNO 16: (canta um trecho da melodia anterior):



MEDIADORA: *Não, aí é a primeira melodia, tem que ser outra.*

Levando em consideração que as crianças não estavam conseguindo criar uma melodia diferente daquela que foi feita no encontro anterior, nem continuar a nova melodia, iniciada por uma das alunas (a aluna 1), demos por encerrada a primeira parte da atividade e passamos para a segunda, voltada para a recriação das músicas feitas na manhã do encontro anterior e sua execução, acompanhada de violão, tocado por um dos colegas.

Nesse dia, o tempo fugiu de nosso controle e não pudemos analisar outras composições, no que tange à relação letra-canção, como planejamos. Houve tempo apenas

¹³⁵ Nesse momento, equivocamo-nos ao achar que a melodia já existia, fato que desvendamos num outro dia, ao percebemos que ela lembrava, apenas, parte da melodia de “Eu sou pobre, pobre, pobre”.

para os alunos fazer a apresentação de suas composições, sem ajustes significativos, ao som do violão de um principiante que ainda se enrolava nos acordes básicos do violão, coisa que ignoramos, uma vez que a interação dos alunos com a atividade sobressaia os acordes tocados fora de hora e executados de forma presa.

Desse momento, destacamos o exercício de ajuste feito em torno da canção de “Colar de Carolina”:

MEDIADORA: *Repitam. Eu vou tentar acompanhá-las pra ficar um pouquinho mais alto. Vamos lá? (A dupla de alunas repete a canção).*

MEDIADORA: *De novo, de novo! Vocês estão errando (a letra), viu?*

A dupla de alunas canta, mais uma vez, acompanhada pela professora:



Com seu co - lar de co - ral, Ca ro - li - i - na. Cor - re por en - tre as co -
lu - nas da co - li - na.

MEDIADORA: *Olhem, eu acharia melhor vocês baixarem aqui (no final da 1ª estrofe):*

A dupla canta novamente:



Com seu co - lar de co - ral, Ca ro - li - i - na. Cor - re por en - tre as co -
lu - nas da co - li - na. O co - lar de Ca ro - li - na co - lo - re o co - lo de cal, tor - na co -
ra - da a me - ni - na. E o sol, ven do a que - la cor do co - lar de Ca ro - li - na, - põe co -
ro - as de co - ral nas co - lu - nas da co - li - na.

MEDIADORA: *Aqui no final do poema também tem que baixar pra termina. De novo, 1, 2, 3...*

Com seu co - lar de co - ral, Ca ro - li - i - na. Cor - re por en - tre as co -

8 lu - nas da co - li - na. O co - lar de Ca ro - li - na co - lo - re o co - lo de cal, tor - na co -

15 ra - da a me - ni - na. E o sol, ven do a que - la cor do co - lar de Ca ro - li - na, - põe co -

22 ro - as de co - ral nas co - lu - nas da co - li - na.

MEDIADORA: *Muito bem!*

Consideramos que o quarto encontro possibilitou uma conversa interessante a respeito da primeira musicalização do poema “Os carneirinhos”, feita na semana anterior, bem como suscitou a criação de outra versão melódica para o referido poema. Nesse dia, todo o grupo se fixou na leitura de um mesmo poema, aspecto que propiciou a partilha e a interação entre os participantes e o texto, não significando, necessariamente, a concordância de opiniões. Foi o que percebemos na leitura coletiva de “Os carneirinhos” e na sua interpretação: alguns leitores evidenciaram o tom alegre, outros, a tristeza e a emoção, emanados do poema. O importante é que, aos poucos, os alunos se manifestaram e, mesmo aqueles que silenciaram, puderam ouvir os colegas e, possivelmente, recriar ou confirmar seus suplementos de leitura em relação ao texto.

Esse foi um dos momentos da experiência em que pudemos perceber a importância do método dialógico para instigar a participação dos alunos em sala de aula, abrindo espaço para que eles expressassem seu ponto de vista sobre os textos poético e musical, propiciando-lhes o sentimento de sujeitos da aprendizagem, numa relação horizontal com o professor e com os colegas, como sugere Freire (2003, p. 96), fato fundamental para que essas crianças se sentissem motivadas também a criar suplementos musicais para os poemas.

Das falas dos alunos, chamou-nos a atenção a ideia de que o poema transmitia emoção, aquela emoção romântica, como destacou o próprio aluno num outro momento da recepção, emoção suscitada, sobretudo, pela imagem lírica dos carneirinhos e pelo desejo de se vivenciar a beleza da vida e das coisas.

No texto literário, a emoção constitui uma das instâncias fundamentais da leitura, no que tange à interação texto/leitor. Através dela, o leitor, engaja-se afetivamente com o que está lendo (JOUVE, 2002, p. 21), projetando-se nas situações e personagens. A esse respeito Marina Colasanti (2004), ao refletir sobre a literatura destinada aos jovens, escreve:

A emoção é minha medida para escrever contos de fadas. Se a história me abala, se eu fico eufórica ou se tenho que sair para respirar um ar mais fundo, posso confiar nela. (...) é a emoção, mais do que a história em si, que estabelece o diálogo com o leitor, o entendimento pode passar por cima das palavras (COLASANTI, 2004, p. 96, 97).

O engajamento afetivo das crianças com o poema ceciliano foi imprescindível também para o processo de musicalização deste texto, seja no âmbito do grupo ou da criação individual.

Outra fala que merece comentário é a que destaca a ideia de que a leitura de “Os carneirinhos” dá “vontade de ficar parado”. Em se tratando de um enunciado proferido por um menino em plena pré-adolescência e acostumado ao ritmo agitado das atividades próprias desta fase da vida, achamos interessante a expressão e pensamos que as prováveis motivações para seu uso possam ser creditadas ao movimento de reflexão e de introspecção que os poemas líricos, de um modo geral, suscitam. Para percebê-los em sua plenitude, muitas vezes, é fundamental várias leituras, num ambiente de silêncio, com algumas pausas para respirar e para meditar sobre o que ele diz e significa, na acepção de Riffaterre (1989). “Os carneirinhos” é um desses poemas.

Quinto encontro: dia 04 de novembro de 2008

Iniciamos o encontro, fazendo a leitura oral do poema “Ou isto ou aquilo”, de forma desvinculada do papel, numa recitação do texto, para variar um pouco a metodologia de leitura que adotamos, desde o primeiro encontro. Assim que terminamos a leitura, uma das crianças, o aluno 20, de 10 anos, começou a cantar uma melodia que, imediatamente, chamou nossa atenção pela beleza e elaboração. Não escondendo nosso entusiasmo diante da criatividade do menino, pedimos para que ele cantasse novamente e fizemos a gravação em

áudio. Interessante destacar que a cada estrofe a criança criava, intuitivamente, uma nova melodia, entrando em conformidade com a estrutura do poema, uma vez que, em todo o texto, não havia repetição de versos ou estrofes. No entanto, como o poema é longo, após a quarta estrofe, parece que o menino se cansou ou ficou mais nervoso - pois ele era bastante tímido e, de certa forma, aquela era uma atividade de exposição -, e começou a relaxar a melodia, de modo que terminou falando o resto do poema. Não podemos descartar também a possibilidade, bastante viável, de que o menino tenha se sentido prejudicado em seu processo de criação pelo fato de alguns colegas estar fazendo barulho, no momento. Procurando contornar a situação, sugerimos que ele fosse para o corredor, fora da sala, e tentasse cantar e gravar novamente. Nesse pequeno intervalo, o menino esqueceu a variação de sua melodia e cantou as estrofes todas do mesmo jeito, de forma que consideramos a primeira versão mais significativa para arranjarmos e cantarmos com as crianças, já que a mesma se mostrou mais variada e desenvolvida que a outra, apresentando quatro modelos musicais para as quatro estrofes, ao invés de um, como ocorreu com o experimento, na segunda vez que o menino cantou o poema, repetindo o primeiro modelo em todas as estrofes. Segue-se abaixo a partitura, equivalente ao primeiro experimento:

F B \flat F C
 Ou se tem chu - va e não se tem sol, ou se tem sol e não se
 F C F C F C F
 tem chu - va! Ou se cal-ça a lu - va e e não se põe o a-nel, ou se põe o a-nel e não se
 C F B \flat C F
 cal-ça a lu - va! Quem so-be nos a - res não fi-ca no chão, quem fi-ca no chã - ão, não so-be nos
 C F C F C A m C B \flat A m C
 a - res. É u-ma gran-de pe - na que não se pos sa es - tar ao mes-mo tem po nos dois lu-ga -
 - res!

Desse perfil musical, elaboramos o resto da canção, repetindo e combinando certas estruturas musicais da primeira parte, criada pela criança, uma vez que ela não se dispôs a realizar tal atividade, sugerida na manhã seguinte:

Ou isto ou aquilo

F B^b F C

Ou se tem chu - va e não se tem sol, ou se tem sol e não se

F C F C F C F

tem chu - va! Ou se cal - ça a lu - va e e não se põe o a - nel, ou se põe o a - nel e não se

C F B^b C F

cal - ça a lu - va! Quem so - be nos a - res não fi - ca no chão, quem fi - ca no chã - ão, não so - be nos

C F C F C Am C B^b Am C

a - res. É u - ma gran - de pe - na que não se pos sa es - tar ao mes - mo tem po nos dois lu - ga -

F B^b C F

- res! Ou guar do o dín - hei - ro e não com pro o do - ce, ou com pro o do - ce e

C F F B^b Am F Am C B^b F C

gas - to o di - nhei ro. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e vi - vo es co - lhen - do o

F C F B^b C F

di - a in - tei - ro! Não sei se brin - co não sei se es - tu - do, se sa - io cor - ren - do ou

Am C F C F F C Am C B^b Am

fi - co tran qui - lo. Mas não con - se - gui en - ten - der a - in - da qual é me lhor - or: se

C F B^b F7 C B^b F C

is - to ou a - qui - lo. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e vi - vo es co - lhen - do o

F C F

di - a in - tei - ro!

Nesse dia, depois de registrarmos, num gravador portátil, a composição feita pelo menino, passamos a conversar um pouco sobre o poema, no intuito de variar um pouco a metodologia que utilizamos na experiência com os poemas. Diferente do que se deu no quarto encontro, também não pretendemos verificar a adequação texto/melodia; objetivamos apenas conversar sobre o poema, atividade de interesse da turma, conforme percebemos na semana anterior, para em seguida, voltarmos aos trabalhos de leitura e composição musical dos poemas, foco de nosso trabalho:

MEDIADORA: *De que fala o poema?*

ALUNA 8: *De escolha. Vivemo o tempo todo escolhido, professora. Hoje eu queria ter ficado durmino, com essa chuvinha. Mas também não quieria perder aula.*

ALUNA 22: *Domingo, eu quieria ir pra casa de minha vó, mas era dia de ficar com o meu pai, entende?*

MEDIADORA: *Entendo, sim. Então... vocês concordam “que não se pode estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, como fala o poema?*

ALUNA 8: *Nem sempre. Por exemplo, eu posso tá aqui e acolá ao mesmo tempo.*

MEDIADORA: *Como assim?*

ALUNA 8: *Assim, ó..., o meu corpo tá aqui, certo, mas minha cabeça... pode tá noutro canto, no mundo da lua... (risos).*

MEDIADORA: *Certo.*

ALUNO 14: *Eu posso tá com um pé no chão e o outro nos ares. Assim, ó... (e faz o gesto, se sustentando num pé só).*

ALUNO 6: *No circo, eles faz assim. Eu vi, na televisão, um trapezista no ar apoiado no chão com uma mão.*

MEDIADORA: *Legal!*

ALUNO 1: *Eu posso gastar o dinheiro e ainda ficar com ele... é só comprar pouco doce e o mais barato pra ter troco.*

(...)

MEDIADORA: *E estudar e brincar pode acontecer ao mesmo tempo?*

(...)

ALUNA 17: *Eu consigo, às vez. Quando a professora passa uma leitura pra casa... se for uma história interessante, aí, eu me divirto. Acho que eu brinco de ser a personagem. Se ela fica triste, eu também fico triste, se ela fica alegre, eu também fico.*

MEDIADORA: *Interessante. E com os poemas de Cecília Meireles, vocês brincam, enquanto lêem.*

ALUNO 30: *Eu brinco. Acho muito divertido, por exemplo, aquele do P [“Passarinho no sapé”].*

ALUNA 28: *Eu acho as rimas divertida.*

ALUNA 22: *Eu acho “A avó do menino”.*

ALUNO 6: *Eu brinco com os de tropeçar. É bem legal.*

(...)

MEDIADORA: *Hanran... falar em brincar, vamos brincar de fazer música para “O Menino Azul”?*

ALUNOS: *Vamo.*

ALUNO 7: *Vamo não.*

ALUNOS: (risos)

Notamos, nessas últimas falas dos alunos, várias concepções de leitura literária: primeiro a leitura como jogo “de representação ou de simulacro”, fundamentada “na identificação com uma figura imaginária”, conforme destaca (JOUVE, 2002, p.111). Desse âmbito, “ler, de certa forma, é reencontrar as crenças e, portanto as sensações da infância” (JOUVE, 2002, p.117), pois, graças à criança que nos habita, que persiste em nós, fazemos o pacto da ficcionalidade, entramos no jogo lúdico do texto, participando das circunstâncias emocionais dos personagens com os quais nos identificamos, amando, sorrindo, sofrendo e chorando com e por ele; segundo, a leitura do poema como jogo linguístico, no qual a camada rítmico-sonora se sobressai em relação à semântica do texto, como acontece nas brincadeiras das parlendas entre outras; terceiro, a leitura como *poiesis*, na qual o leitor se sente co-autor do texto, reinventando, para este, modos de ler e interpretar, advindo daí o prazer da leitura, consoante Jauss (2002, p.100-101).

Importante destacar também das falas das crianças sobre “Ou isto e aquilo”, o modo como elas demonstraram sua percepção do poema, utilizando a linguagem gestual, fato comum entre as crianças que tendem a traduzir o seu pensamento mediante expressões corporais, como forma mais fácil de comunicar o que pensam ou reforçar sua intenção comunicativa. Ressaltamos ainda a maneira como elas levantaram questões interessantes, especialmente, através dos enunciados em que veem fissuras na temática do poema, pensando saídas para não aceitar passivamente a ideia de que não se pode “estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, ou se ter, de uma só vez, isto e aquilo, numa perspectiva em que a escolha de uma situação não elimina outras possibilidades. Para isso, embasaram seus argumentos com exemplos de seu cotidiano:

MEDIADORA: *Então vocês concordam “que não se pode estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, como fala o poema?*

ALUNA 8: *Nem sempre. Por exemplo, eu posso tá aqui e acolá ao mesmo tempo.*

MEDIADORA: *Como assim?*

ALUNA 8: *Assim, ó..., o meu corpo tá aqui, certo, mas minha cabeça... pode tá noutro canto, no mundo da lua... (risos).*

ALUNO 1: *Eu posso gastar o dinheiro e ainda ficar com ele... é só comprar pouco doce e o mais barato pra ter troco.*

A ideia de que podemos estar ao mesmo tempo nos dois lugares encontra respaldo em muitas circunstâncias da vida, como destacou a criança 1, podendo ser comprovada com o sonho ou a própria leitura literária, em que a pessoa pode ocupar, num dado momento, não apenas um certo espaço físico, do tempo mensurável, todavia, espaços imaginários, que se vivencia como se fossem reais. Muitos textos, principalmente os ficcionais, têm essa capacidade de nos transportar a mundos imaginários, fazendo-nos viver intensamente situações tão reais quanto aquelas que vivemos na realidade, como destaca Marina Colasanti (2004, p. 9- 24). Isso, porque o bom texto ficcional nos proporciona o “prazer de alta voltagem que nos arrebatava e nos atira, mãos e pés atados, nos porões de uma fragata rumo a terras desconhecidas, das quais, tantas vezes, preferimos ignorar o nome” (COLASANTI, 2004, p. 9).

Além disso, o pensamento da criança em defender a simultaneidade na realização de certas ações, em desacordo com o caráter disjuntivo do poema, quanto à abordagem da temática, remete-nos ao próprio contexto em que vivemos, tempo da velocidade, da cibercultura, da percepção globalizante, enfim, da conjunção entre isto e aquilo. Nos dias atuais, é comum as pessoas fazerem várias coisas ao mesmo tempo, especialmente, no espaço das tecnologias digitais de comunicação. Através da internet, por exemplo, os internautas podem acessar vários sites, de forma concomitante e, mediante programas interativos, como *MSN*, *Yahoo Messenger*, *Skype*, *chats*, entre outros, podem conversar, virtualmente e em particular, com pessoas do mundo inteiro, de maneira simultânea, sem deixar de ouvir música, falar ao telefone, comer, assistir tv e até mesmo “elaborar um texto ao mesmo tempo em que conversam”, como lembra Almeida (2009, p. 5, on line), fato que “gera uma impressão de

alargamento do tempo, tornando a vivência da temporalidade mais flexível e a atividade interacional mais dinâmica e atraente (ALMEIDA, 2009, p.7, on line).¹³⁶

No caso de nossas crianças, participantes da experiência, embora sejam pobres e não possuam, em casa e na escola, os meios técnicos necessários à comunicação virtual, elas já fazem uso da internet,¹³⁷ com certa desenvoltura, através das *lan-houses*, casas de parentes ou de amigos. São crianças que estão na faixa-etária daqueles que “melhor dominam um novo aparato tecnológico e estão na ponta de um processo transformador que atinge, cada vez mais, áreas da vida cotidiana” (AMARAL, p. 2003, 110).

Encerradas, provisoriamente, a conversa sobre o poema “Ou isto ou aquilo”, passamos para a leitura de “O menino azul”. Depois de realizadas as leituras silenciosa e oral do poema, reservamos uns quinze minutos para que os alunos fizessem a recriação musical do poema. Em poucos instantes, uma dupla de meninas sinalizou que tinha realizado a tarefa. Ouvimo-la cantar e consideramos significativo o seu *insight* em torno da leitura musical de “O menino azul”. Imediatamente, pedimos que elas treinassem mais um pouco para, em seguida, gravarmos.¹³⁸

¹³⁶ <http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/2_entretenimento/eixo2_art39.pdf>.

¹³⁷ Observamos esse fato quando nos reunimos em minha casa para ler e cantar os poemas de Cecília Meireles e as crianças pediram para acessar, do meu computador, a internet, especialmente, o *Orkut* e o *MSN*. Até mesmo as irmãs menores, que acompanhavam os participantes, como aconteceu com uma delas de cinco anos de idade e que ainda não sabia ler, já apresentavam certa destreza com essa nova tecnologia.

¹³⁸ A dupla refez apenas a penúltima estrofe, de modo que a última permaneceu falada. Das estrofes cantadas fizemos pequenos ajustes para evitar a repetição exaustiva de certos blocos rítmico-musicais. As partituras de todas as músicas estão disponíveis no anexo 3 deste trabalho.

O menino azul

Moderato (♩ = c. 108)

O me - ni - no quer um bur - ri - nho pa - ra pa-sse - ar. Um bur - ri-nho man-so,
que não cor - ra nem pu - le mas que sai - ba con ver - sa - ar. O me
ni - no quer um bur - ri - nho que sai - ba di - zer o no-me dos ri - os, das mon - ta - nhas das
flo - res - de tu-do que a-pa-re - cer. O me - ni - no quer um bur - ri - nho que sai - ba in ven
tar his-tó-rias bo - ni - tas-com pes - so - as e bi-chos e com bar-qui-nhos no mar.
E os dois sa-i-rão pe-lo mun - do que é co - mo um jar - dim a -
pe-nas mais lar - go e tal-vez mais com-pri - do - e que - não te-nha fim.

Nesse dia, fizemos também o planejamento do cenário que utilizaríamos na apresentação dos poemas musicados, “As meninas” e “Ou isto ou aquilo”, junto à comunidade escolar. Desse momento, transcrevemos, abaixo, as falas referentes ao cenário sugerido para “As meninas”:

MEDIADORA: *Vamos planejar o cenário de nosso musical?*

ALUNA 8: *Musical?*

MEDIADORA: *É sim, vocês não lembram que eu falei que nós estamos criando melodias para os poemas de Cecília Meireles, para apresentarmos em dezembro pra toda a escola? Esqueceram foi?*

ALUNO 6: *Lembro, tia.*

MEDIADORA: *Pois é, então vamos pensar o cenário. Como é que a gente poderia ilustrar, por exemplo, o poema “As meninas”?*

*Arabela
abria a janela.*

*Carolina
erguia a cortina.*

*E Maria
Olhava e sorria:
“Bom dia!”.*

(...)

ALUNO 25: *Nós podemos fazer a janela de isopor, tia.*

ALUNO 9: *E fazer a cortina de papel crepom...*

MEDIADORA: *Certo. Vai ficar interessante. Na próxima aula, vocês poderiam trazer o material para fazer a janela e a cortina. Pode ser?*

ALUNO 25: *Eu trago o isopor.*

ALUNA 9: *Eu trago o crepom.*

ALUNA 8: *Eu posso ser Arabela, tia, trago minha maquiagem, um espelho, uma escova e fico representando na hora.*

MEDIADORA: *Legal!*

ALUNA 13: *Eu posso ser Carolina. Trago uns livro e fico fingindo que tô lendo na hora...*

ALUNA 11: *E eu... posso ser Maria, tia?*

MEDIADORA: *Pode sim. E o que faria a Maria?*

ALUNA: *Sorria e dizia bom dia (risos).*

ALUNOS: (risos)

ALUNA 8: *Ficamos as três na janela...*

ALUNA 9: *Melhor... uma de cada vez.*

ALUNA 21: *É mermo!*

MEDIADORA: *Certo. E o que mais?*

ALUNA: *Tá bom, tia, desse jeito.*

MEDIADORA: *É. Tá bom.*

Percebemos que os alunos gostam bastante de atividades desse tipo, mostrando-se disponíveis para colaborar na concretização das mesmas, seja emitindo ideias sobre a realização do cenário, seja prontificando-se a representar os personagens evocados e/ou trazer objetos que ajudem a compor as cenas nas quais desejam atuar. Até mesmo os alunos que demonstraram pouco envolvimento nos momentos de leitura e de musicalização dos poemas mostraram-se interessados em contribuir, da melhor forma possível, para a realização das atividades, dentro das suas possibilidades financeiras e suas habilidades artísticas.

No geral, esse quinto encontro oportunizou-nos uma vivência mais abrangente com alguns poemas, pautada em situações de compartilhamento da leitura literária e seus desdobramentos em atividades de interpretação, recriação musical e sugestão de cenários.

Sexto encontro: dia 11 de novembro de 2008.

Duração: 180 minutos

Esse encontro foi dedicado à confecção, em grupo, de parte do cenário. Os alunos construíram a janela de isopor com cortina de TNT, para o poema “As meninas”; picotaram papel laminado para representar a chuva de “Ou isto ou aquilo” e ilustraram o poema “O menino azul”, em cartazes. Além disso, as crianças, autoras da composição musical, feita para o poema “O menino azul”; fizeram a recriação da penúltima estrofe da melodia:

E os dois sa-i-rão pe-lo mun-do que é

co-mo um jar - dim a pe-nas mais lar - go e tal-vez mais com-pri - do e

que não te - nha fim.

Para finalizar o encontro, fizemos o reagendamento dos horários da oficina, de terça (7h15 às 11h00) para o sábado (8h00 às 10h00), em decorrência de a biblioteca, espaço que ocupávamos na realização da experiência, não se encontrar mais disponível, no primeiro horário acordado entre nós e a direção da escola, uma vez que estava sendo ocupado por um novo projeto da escola, denominado “Mais Educação”.

Sétimo encontro: dia 15 de novembro de 2008.

Duração: 100 minutos

Nesse dia, compareceram à oficina somente três alunos, em virtude das crianças, no geral, não terem disponibilidade para frequentar a escola no novo horário agendado para os últimos encontros - sábado pela manhã, das 8h00 às 11h00. Todavia, o encontro foi bastante produtivo: no primeiro momento, as crianças criaram, em trio, melodias para os poemas “A chácara do Chico bolacha”; “A língua do nhen” e “As duas velhinhas”, e depois, na segunda parte da manhã, dedicaram-se ao ensaio das melodias feitas pelas crianças e já arranjadas, pessoalmente por nós, para os poemas “O último andar” e “Ou isto Ou aquilo”.

Tendo em vista a impossibilidade de continuar o projeto no formato que iniciamos - em decorrência do fato de que a maioria das crianças não podia, por motivos diversos e pessoais, ir à escola aos sábados pela manhã - e já tendo alguns resultados da experiência, decidimos, com a aquiescência da direção da escola, finalizar essa parte da pesquisa e iniciar uma nova modalidade de experiência com os alunos, aberta às crianças, da primeira à quarta séries: o coral. Assim, tanto teríamos público para cantar as músicas, feitas para os poemas de Cecília Meireles, tornando viável o nosso sarau lítero-musical, como poderíamos continuar a ler e a criar melodias para outros poemas da escritora. Além disso, era mais uma oportunidade de ler os poemas de Cecília Meireles.

De um modo geral, consideramos significativa a experiência de leitura e recriação musical dos poemas de Cecília Meireles, durante os sete encontros, realizados junto à turma do 5º ano A, da Escola de ensino fundamental Santa Terezinha, especialmente, quando levamos em consideração que estávamos trabalhando com uma turma com sérios problemas de comportamento e falta de interesse, sendo considerada, por muitos professores e alunos, a

pior turma da escola. Temos que considerar ainda dois fatores importantes, ligados ao comportamento dessa turma: os alunos provêm de classes não-privilegiadas da população e são, desde muito cedo, convocados a deixar o mundo da infância e assumir atribuições da vida adulta, seja diante de atividades domésticas em suas próprias casas, seja em trabalhos, de natureza diversa, fora de seus domicílios, fatos que, muitas vezes, deixam nas crianças um sentimento de revolta e um “travo de melancolia, qualquer coisa de saudade de uma vida que não tiveram”, como destaca Cecília Meireles na crônica “Crianças pobres”.

Paralela a essa realidade, destacamos a atuação precária de muitas de nossas escolas públicas, no sentido de que elas têm pouco trabalhado a sensibilidade e a imaginação das crianças e aberto espaço para a vivência com a arte e com a poesia, de modo que, muitas vezes, se cria uma barreira na interação entre a criança e o texto literário, bem como no desenvolvimento do espírito criativo, como lembra Vânia Resende (1997), ao refletir sobre sua experiência numa turma de terceira série primária (4º ano), que tinha pouca vivência com o seu *ser imaginarius*. Nessas condições, desenvolver a educação estética de crianças e jovens não é tarefa fácil e o professor precisa se “desdobrar para aquecer a afetividade e despertar as reservas do imaginário” dos alunos (RESENDE, 1997, p. 25).

No caso de nossa experiência, trabalhamos na confluência desses dois problemas, chegando ao fim da pesquisa com a sensação de que, independente do contexto das crianças, elas continuam dóceis à arte, à poesia e permanecem criativas, quando são estimuladas.

No início da experiência, notamos, entre os alunos, certa dificuldade em recriar musicalmente os textos, fato que foi se resolvendo a partir da familiaridade deles com os poemas e da interação com os colegas, de modo que chegamos ao final da pesquisa com um resultado que superou todas as nossas expectativas, em quantidade e qualidade: dos sete encontros, nasceram 14 composições feitas para 12 poemas de *Ou isto ou aquilo*: “Ou isto ou aquilo”; “O último andar”; “O menino azul”, “O eco”; “As meninas”; “Os carneirinhos”; “A língua do nhem”; “A chácara do Chico Bolacha”; “As duas velhinhas”, “Colar de Carolina”, “Canção de Dulce” e “Rio na sombra. Entre esses, os poemas “O eco” e “A língua do nhem”, ganharam duas versões, cada.

Compreendemos que o resultado positivo da experiência se deu, especialmente, pela conjugação de três fatores: a persistência em continuar com a pesquisa, mesmo diante dos vários obstáculos que enfrentamos; a qualidade estética, a ludicidade e a musicalidade dos poemas de Cecília Meireles, e a forma descontraída e lúdica como trabalhamos esses textos

em sala de aula, valorizando o poema em si mesmo, como brinquedo e como objeto estético e dando destaque à intuição, aos *insights* e à criatividade dos alunos.

Talvez o resultado pudesse ser ainda mais compensador se boa parte da turma não fosse indisciplinada e não perdesse o melhor tempo que tem disponível, que é o tempo precioso da infância - sem muitas preocupações e atribuições do mundo adulto -, com brincadeiras de natureza violenta, com agressões físicas e verbais ao outro. Apesar desses problemas, os alunos, incluindo os indisciplinados, puderam experimentar diversos sabores dos poemas cecilianos, seja através de suas leituras, seja através dos momentos em que os colegas e a mediadora fizeram a realização oral desses textos e trocaram ideias sobre eles. Acreditamos também que os poemas continuarão dialogando com eles, nem que seja para lembrá-los de que ler poemas é uma atividade em que, através da conjugação entre brincadeira e emoção, pode-se cultivar o desejo de permanecer existindo, para poder usufruir a beleza das coisas, da arte e da vida.

Além disso, essa experiência serviu de motivação para que continuássemos a vivência com os poemas infantis de Cecília Meireles com outras crianças que se disponibilizaram a participar do coral, lendo, cantando e encantando-se com os poemas de Cecília Meireles e com as músicas que foram feitas para eles. Essas, por sua vez, no geral, potencializaram a comunicação e a beleza dos textos poéticos, especialmente quando receberam arranjos que procuraram valorizar a melodia e o texto.

Quanto a esse aspecto, vale lembrar um dado importante: como as crianças criaram de forma intuitiva e são leigas em relação à linguagem da música e aos procedimentos formais da composição musical, nós, como especialista na área, já que temos formação em Música, atuamos como parceira dessas crianças, convertendo o seu canto em partitura musical, corrigindo alguns problemas de afinação em que a criança não conseguiu emitir um som preciso, mudando, em alguns casos, a condução de frases melódicas, em simetria com as frases dos poemas e seus possíveis significados, definindo a tonalidade, os acordes e os elementos de repetição, etc., sem, no entanto, ignorar a base ritmo-melódica criada pelos alunos.

No geral, a nossa interferência procurou evitar a monotonia das composições. Para tanto, interferimos, notadamente, na condução das curvas melódicas das frases, buscando trazer alguns elementos de variedade ao texto musical.

Pensamos que essas intervenções estão dentro dos limites do mediador/especialista, como acontece, geralmente, no âmbito da música popular brasileira. Nessa, muitos cancionistas, não detendo conhecimentos musicais, buscam especialistas para “traduzir intelectualmente” as suas criações, estabelecendo conversões e corrigindo “soluções mal-formadas”, sem, no entanto, “assumir o papel desses artistas ‘despreparados’ na fase da criação” (TATIT, 2004, p. 72).

No nosso caso, como mediadora e arranjadora das composições, procuramos trabalhar as criações intuitivas das crianças, no sentido de garantir eficácia e beleza às canções, de modo que pudéssemos apresentar à comunidade escolar o melhor de Cecília Meireles em canto.

Opinião dos alunos

De acordo com a ficha de avaliação em anexo, aplicada ao término das atividades da oficina “Poesia e música na sala de aula”, no dia 25 de novembro de 2008, os alunos consideraram a experiência significativa: dos 18 alunos presentes na sala que participaram da pesquisa, 11 afirmaram ter gostado muito, 4 disseram que gostaram médio, 3 destacaram que gostaram um pouco e somente 1 salientou que não gostou da experiência porque não se interessou pela leitura.

Os que gostaram muito salientaram, sobretudo, o fato de os poemas de Cecília Meireles ser lúdicos, “legais” e “muito interessantes”, e eles terem se divertido durante a vivência com os textos e se interessado mais pela leitura de poemas:

ALUNO 5: *porquê é muito legal e etc.*

ALUNO 7: *por que do mesmo jeito que da pra aprender da pra gostar de cantar, ler*

ALUNO 8: *Por que eu mim divertia cantava e lia os poemas que eu fes (de C.M.)*

ALUNO 14: *Porque é muito educativo*

ALUNO 17: *Porquê é muito legal as músicas e poemas de Cecília Meireles*

ALUNO 18: *Gostei porque era muito bom para aprende*

ALUNO 20: *Gostei porque isso me fêis interessar mais ainda do poema*

ALUNO 21: *Pela empolgação da professora pelos minutos de alegria e a energia boa que nos trás.*

ALUNO 22: *Porquê, foi legal é muito interessante para as crianças*

ALUNO 25: *Porque é divertido*

ALUNO 31: *É muita divertido de ler tem muitas rimas*

Já entre aqueles que gostaram de médio a pouco, eles atribuem isso muito mais a fatores pessoais: não tiveram disposição interior para algumas atividades, gostaram apenas dos momentos de leitura e não gostaram de cantar, etc:

ALUNO 1: *Eu gostei de ler*

ALUNO 4: *Porque eu gosto de poesias, mas não gosto muito de poesias cantadas*

ALUNO 10: *Porque eu acho legal as coisas que ela escreve*

ALUNO 28: *Por que as vezes não estava afim más é legal*

ALUNO 29: *Porque algumas desses asmusica são repetidas*

ALUNO 30: *Porque eu não gosto muito de cantar não*

No geral, disseram que a experiência, ligada às atividades de ler e cantar os poemas, foi “muito criativa”, “ótimo”, “boa”, “divertida”, “genial”, “legal”, “muito legal” e “muito interessante”:

ALUNO 4: *Muito criativo*

ALUNO 5: *Eu achei legal em ler poemas tão bonitos.*

ALUNO 7: *Legal*

ALUNO 8: *Legal*

ALUNO 9: *muito legal*

ALUNO 10: *eu acho legal, mas eu nunca tive coragem [de cantar].*

ALUNO 17: *Muito genial, o que eles fizeram foi uma coisa impressionante [a criação das melodias].*

ALUNO 20: *Achei ótimo, muito bom de verdade, queria faser isso sempre.*

ALUNO 21: *muito bom, eu aprender coisas novas, como o significado da palavra amizade.*

ALUNO 22: *Achei interessante muito mesmo.*

ALUNO 25: *divertido.*

ALUNO 28: *Legal*

ALUNO 29: *boa e muito legal*

ALUNO 30: *Achei muito gostoso de ler poemas, gosto muito.*

ALUNO 31: *Bem legal.*

Entre essas falas, duas delas merecem destaque: as falas dos alunos 10 e 20. A primeira reflete tanto a timidez da criança diante da demonstração de suas criações musicais, o que não significa que não tenha feito a sua leitura musical do poema, como aponta para o caráter democrático da experiência com os poemas infantis de Cecília Meireles, no sentido de que o aluno não era obrigado nem a ler nem a apresentar o resultado de suas leituras. Procuramos deixar as crianças à vontade para participar das atividades, embora sempre demonstrássemos empolgação perante o empenho e a criatividade delas diante do processo de musicalização dos poemas. Quanto à colocação da criança 20, ao dizer que “queria fazer isso sempre”, demonstra o seu contentamento em ter participado da experiência. Trata-se de um menino que, ao longo do experimento, mostrou-se interessado pelas atividades propostas, compondo, rapidamente e de forma individual, músicas para dois textos: uma trova popular, intitulada “O anel perde a pedra”, no primeiro dia e “Ou isto ou aquilo”, no quinto encontro, sem falar nas criações em grupo e na sua participação no coral.

Quando indagamos aos alunos sobre o resultado da experiência e sua relação com o interesse deles pela leitura, quase a totalidade dos participantes (16) respondeu que a oficina influenciou positivamente seu gosto pela leitura. Apenas 2 dos 18 alunos que preencheram o questionário disseram não saber avaliar.

Entre os argumentos usados para justificar a avaliação positiva da experiência, eles salientaram o fato de a oficina ter propiciado a vivência com o texto poético e ter ajudado, de um modo geral, “a melhorar a leitura”:

ALUNO 1: *Porque eu consigo ler melhor.*

ALUNO 4: *Melhorou a leitura por quê nós praticamos e melhorou.*

ALUNO 5: *Porque, lemdo eu vi que ler é muito legal.*

ALUNO 7: *Porque eu comecei a pegar a manha da leitura de poemas.*

ALUNO 8: *Eu gosto. Passei a gostar mais de ler.*

ALUNO 10: *Eu não sei eu continuo o mesmo.*

ALUNO 14: *Porque ler me ajuda a aprender mas.*

ALUNO 17: *Sim; Porque eles [os poemas] nos mostra coisas que rimam interessante e legal.*

ALUNO 18: *Porque é legal*

ALUNO 20: *Porque eu gosto muito de cantar e ler.*

ALUNO 21: *Ela nós trás expiração e nós ajudou a ver como a leitura é boa de se cantar ou ler.*

ALUNO 22: *Sim, porque ajuda-nos a se interessar mais para ler*

ALUNO 25: *Porque lá nós lermos muito.*

ALUNO 28: *Porque eu fiquei sabendo muito mais poemas.*

ALUNO 29: *Porque agente aprende ler muito.*

ALUNO 30: *Eu acho ajudo mais as pessoas da classe se interessar mais*

ALUNO 31: *Porque desenvolveu mais a nossa leitura e o nosso conhecimento.*

Chamou-nos a atenção, não apenas o fato de a experiência ter proporcionado a prática da leitura, como também a ideia de que serviu de aprendizagem aos segredos da leitura poética, desfazendo o mito de que ler poemas é uma tarefa difícil e chata.¹³⁹ Os alunos puderam perceber tanto a dimensão lúdica e sensorial dos poemas, quanto o lado comunicativo desses textos, acessíveis à compreensão de qualquer leitor. Através dos vários tipos de leitura realizados para um mesmo poema, puderam notar que, pouco a pouco, a comunicação com o texto se processava e que podiam recriar os poemas, brincando, traduzindo a sua compreensão do mesmo em melodias, ritmos e gestos. Puderam enfim, perceber que “a poesia é para ser ouvida, vista, cantada, tocada e sentida profundamente pelo corpo” (RESENDE, 1997, p. 130).

Perguntamos ainda aos alunos se eles gostariam que a experiência com os poemas de Cecília continuasse na escola e eles foram unânimes em responder “sim”, com a justificativa

¹³⁹ A esse respeito conferir a tese de Doutorado de Ivanda M. M. Silva (2005), pela UFPE.

de que traria, para eles e outros alunos, momentos de leitura, de poesia, de alegria, de aprendizagem, sem falar na qualidade estética dos poemas de Cecília Meireles, traduzida nos qualificadores: lindos, bons, interessantes, etc:

ALUNO 1: *Sim, para melhorar cada vez mais a nossa leitura.*

ALUNO 1: *Sim, porque cada dia era mais legal.*

ALUNO 1: *Sim por que é legal pra leitura.*

ALUNO 1: *Sim, eu acho que sim, que você aprende mais.*

ALUNO 1: *Sim, gostaria muito.*

ALUNO 1: *Sim porque é muito bom ler os poemas de Cecília Meireles.*

ALUNO 1: *Sim, porque você aprende a ser educada*

ALUNO 1: *Sim, Pois é um ensino muito bom.*

ALUNO 1: *Sim porque não, ia me fazer feliz e os outros.*

ALUNO 1: *Sempre, porque eu gosto muito de poesia é muito bom.*

ALUNO 1: *Sim? Eu acho que seria mais uma oportunidade dos novatos se enturmar e ver que não é tão ruim ler.*

ALUNO 1: *Sim, porque nós se interessamos muito pelas poesias.*

ALUNO 1: *Sim porque eu gosto.*

ALUNO 1: *Sim, porque é importante para quem gosta muito.*

ALUNO 1: *Sim por que agente aprende muitos poemas.*

ALUNO 1: *Porque é muito bom os poemas é bonito e lindo tem muita rima.*

ALUNO 1: *Sim, porque é muito bom para o conhecimento de nós.*

Do exposto, ressaltamos também o fato de algumas falas, concebidas, notadamente, como reflexo daquilo que os alunos vivenciam em sala de aula, encontrar-se arraigadas de pragmatismo, no sentido de atribuir à literatura uma função pedagógica. Trata-se de um pensamento que, ao reproduzir a ideia de que o valor da arte e das coisas está em sua utilidade prática, ajuda a corroborar a desvalorização da arte no seio das sociedades modernas, espaços em que se presencia a “dominação das mercadorias sobre os homens”, como destacou Adorno (2003, p. 69), e a transformação da literatura, no contexto escolar, em pretexto para se trabalhar conteúdos curriculares, como os gramaticais e os temas transversais, entre outros.

3.3.2 Cecília Meireles em canto: segunda experiência

Trabalhamos nesse momento da pesquisa, durante oito meses, de dezembro de 2008 a maio de 2009 e, de setembro a outubro deste mesmo ano, com um grupo de crianças de 07 a 13 anos, bastante eclético quanto à escolaridade e ao nível de leitura: havia crianças recém alfabetizadas, mesmo frequentando o terceiro e quarto anos; existiam aquelas que nem sequer decodificavam os signos linguísticos, especialmente as do primeiro e segundo anos, e havia outras com uma compreensão e fluência de leitura bastante desenvolvida, integrantes das diversas séries do ensino fundamental I.

As dificuldades de leitura não foram problema, uma vez que o foco de nosso trabalho estava em vivenciar os poemas, mediante as composições feitas para esses textos poéticos, pelos alunos do quinto ano. Assim, no caso daquelas crianças que ainda não tinham sido alfabetizadas, elas podiam assimilar a música e o texto através do ouvido, da oralidade, como acontece, no geral, com a arte popular, sobretudo, nas comunidades não escolarizadas, e como se deu com as canções dos trovadores, disseminadas ao longo dos séculos, em várias partes do mundo.

Adotamos como metodologia, a leitura oral, precedida da leitura silenciosa. Aquela, no geral, acontecia duas vezes: primeiro no grupo e, em seguida, era repetida por nós para que fosse melhor evidenciada a musicalidade da linguagem, dos versos, e para que os alunos, especialmente, aqueles em processo de alfabetização, pudessem se familiarizar com os textos.

Através da leitura oral compartilhada, esses alunos puderam realizar a leitura dos poemas, confirmando a assertiva de Rildo Cosson (2006, p.27), ao dizer que a leitura oral, no geral, se define como “um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos”. Essa idéia encontra respaldo também nas ideias de Cagliare ao destacar que a leitura oral pública propicia a realização da leitura ouvida, numa dinâmica em que a leitura se realiza tanto da perspectiva de quem lê, como do âmbito de quem escuta: “Ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro” (CAGLIARE, 1997, p. 156).

Para a realização da leitura oral, procuramos pôr em prática algumas sugestões de Rubem Alves (2005, p. 94), quando diz que “a arte de ler é exatamente igual à arte de tocar piano – ou qualquer instrumento”, ela exige habilidade a ser adquirida com a prática. E

acrescenta: “O gostar começa pelo ouvir. É preciso ouvir o piano bem tocado” e o texto bem lido, em consonância com a sua musicalidade, com as curvas melódicas das frases, com as sugestões rítmicas dos versos e com o tom do poema, de modo que a audição de poemas é “como ouvir música”: agrada ao ouvido.

Depois dos instantes dedicados à leitura, conversamos um pouco sobre os poemas, no intuito de explorar e facilitar a percepção dos mesmos. Em seguida, passamos a cantá-los, por partes, até chegarmos ao todo. Então, repetimos o texto musicado inteiro, várias vezes, à capela¹⁴⁰ ou ao acompanhamento do teclado, do violão ou de instrumentos de percussão. Iniciamos com os poemas “Figurinhas” e “A chácara do Chico Bolacha”.

Num segundo momento, depois da assimilação parcial ou total da letra e da melodia, procuramos desenvolver a *performance* adequada a cada poema musicado, de acordo com as sugestões do grupo.

Durante o período da experiência, o grupo se mostrou bastante rotativo, de modo que, algumas vezes, contávamos com um número inferior a seis e outras vezes, superior a trinta ou quarenta, dados que estavam sempre em consonância com a realidade do calendário escolar: a pouca frequência se deu, sobretudo, no início,¹⁴¹ especialmente, por causa do recesso do final de ano, da recuperação de notas e das férias escolares, enquanto a frequência máxima aconteceu, notadamente, próximo às apresentações do coral.

Dos encontros com o grupo, elegemos alguns momentos mais significativos para descrição e apreciação.

A leitura

A leitura dos poemas constituiu o primeiro passo nas atividades do coral, pois entendemos que cantar bem uma canção poética pressupõe uma familiarização com o seu modo particular de recriar a realidade, através da linguagem e de suscitar emoções. É o que lembra Sylvia Pinto (1985), quando aconselha os cantores, especialmente os que interpretam a canção de câmara, que “estudem primeiro os versos, sintam as emoções que podem despertar,

¹⁴⁰ Chama-se canto à capela aquele que se realiza sem acompanhamento instrumental.

¹⁴¹ Somente a partir de fevereiro, a escola fez a divulgação do coral em todas as salas do segundo ao quinto ano.

quer tristes ou alegres, sérias ou cômicas”, antes de experimentar o texto poético com melodia. Esta metodologia traz vantagens fundamentais à arte de dizer através do canto:

Os cantores deveriam, antes de estudar a parte musical, ler e dizer bem os versos das canções como se fossem declamá-los; isto lhe facilitaria o estudo da música e suas dificuldades rítmicas e melódicas. O estudo dos poemas isolados beneficia o cantor do ponto de vista artístico e intelectual, fazendo com que ele conheça as obras poéticas (PINTO, 1985, p. 72).

Considerando a nossa maior experiência de leitura em relação à vivência das crianças, no geral, procuramos fazer a leitura em voz alta dos poemas, suscitando, nos ouvintes, certo estado de embevecimento, demonstrado, muitas vezes, através dos semblantes das crianças ou de algumas frases suspiradas do tipo: “Que texto lindo, professora!” Essas demonstrações foram o bastante para termos a sensação de que estávamos contribuindo, de alguma forma, para desenvolver o gosto pela leitura poética, em crianças que, em sua maioria, tinham pouca vivência com a poesia, especialmente, com os poemas de Cecília Meireles.

Somente após esses momentos de leitura e fruição, passamos a experimentar outras emoções advindas do texto musicado e cantado ou, antes disso, no caso dos poemas que ainda não haviam sido musicados, a sugerir a recriação musical dos mesmos.

Conversa sobre os poemas

A leitura de alguns poemas foi permeada ora por comentários isolados, ora por conversas prolongadas. Um dos comentários que nos chamou a atenção se deu no tocante à leitura de “O menino azul”, quando, depois da leitura oral, um dos alunos perguntou: “Isso é um poema ou uma música?”

Este constituiu um das situações mais importantes da aplicação da Pesquisa, momento em que a co-fusão das linguagens cria na percepção da criança um momento de hesitação, que instala a conjugação das linguagens, arrastando consigo o efeito esperado e desejado: será música o que eu ouço, mas é ainda e também poesia?

Logo, considerando de grande relevância a pergunta acima, procuramos saber por que ele a tinha feito, aproveitando o ensejo para falarmos um pouco sobre Cecília Meireles e sua relação com a música.

MEDIADORA: *Eu achei ótima a pergunta. Porque você perguntou isso?*

ALUNO 1: *Num sei!*

ALUNOS: (risos).

ALUNO 2: *Fala, vai, fala.*

MEDIADORA: *E vocês, crianças, acham que “O menino azul” é um poema ou uma música?*

ALUNOS: *Um poema*

ALUNO 2: *Um poema com música.*

ALUNO 3: *É mermo!*

MEDIADORA: *Por que é um poema com música?*

ALUNO 3: *O ritmo parece música.*

ALUNOS: *Parece.*

MEDIADORA: *Ótimo. O que mais?*

ALUNO 4: *A rima.*

MEDIADORA: *Ele é um poema e uma música, porque ele já foi musicado pela Maria e Joana, do 5º ano. É um poema que já virou música.*

MEDIADORA: *Muito bem. Vocês sabiam que Cecília Meireles foi uma poeta musicista?*

ALUNO 2: *Como assim, professora?*

MEDIADORA: *Foi uma escritora de poesia que também estudou música. Ela estudou canto e violino. Ela gostava tanto de música que fez sua poesia parecer com música. Então os poemas dela têm muito de música. Ela trouxe a música pra dentro do poema, a música da linguagem.*

ALUNO 2: *Ah, por isso...!*

MEDIADORA: *Vocês gostam quando um poema parece com música?*

ALUNO 1: *Eu gosto muito.*

ALUNO 4: *Eu também*

ALUNO 1: *E eu.*

ALUNO 5: *Fica mais divertido. Mais gostoso.*

ALUNO 6: *É mesmo.*

ALUNO 3: *Fica legal. A história do menino azul fica mais bonita assim.*

MEDIADORA: *Também acho. Parece uma música bem agradável como são os outros poemas de Cecília Meireles.*

A melopéia, de fato, é uma das características dos poemas cecilianos, especialmente, dos infantis, coligidos na antologia *Ou isto ou aquilo*. No caso de “O menino azul”, as rimas aparecem com regularidade, nos segundos e quintos versos de todas as cinco estrofes, fazendo com que a musicalidade de uma estrofe ressoe nas outras, confirmando o modelo musical empregado no poema. Além disso, apesar de “O menino azul” se estruturar a partir de ritmos variados, com uma oscilação entre a redondilha menor e o octossílabo, notamos também o princípio da regularidade operando no poema, uma vez que as estrofes possuem o mesmo modelo rítmico entre si, com pequenas variações. A primeira estrofe apresenta, entre seus versos, a medida poética “8-5-5-6-7”; a segunda, “8-5-5-6-5”; a terceira, “8-5-5-6-7”; a quarta, “8-5-5-6-5”, e a quinta, “8-5-5-5-10”. Tudo isso tece a música intrínseca do poema.

Outra colocação que consideramos importante, feita pelo mesmo menino, foi em relação ao poema “O último andar”, quando ele se identifica com os pássaros, uma das imagens aludidas no poema. Assim que terminamos a leitura coletiva e oral do poema, perguntamos: “Alguém gostaria de morar no último andar”. A maioria dos alunos respondeu que sim e um deles falou: “Eu queria voar lá de cima”. Todos riram e acrescentamos: “mas tem que ter asas pra isso, como os pássaros, senão se esborracha no chão, a não ser que voe apenas na imaginação”.

Percebemos, através da colocação da criança, que o texto poderia ter suscitado naquele leitor o desejo de liberdade, fato que encontra respaldo nas imagens e nas sensações que envolvem o estar no último andar, local em que os pássaros se protegem e de onde se vê o mundo inteiro, o mar, todo o céu e se tem todo o luar.

Em outro dia, quando lemos novamente o poema “O último andar”, com outra turma, as apreciações do texto se deram de forma mais demorada.

ALUNA1: *Eu Acho essa música mais bonita.*

ALUNA 2: *Também acho.*

Aluna 3: *Também acho.*

MEDIADORA: *Por que você acha a música de “O último andar” mais bonita?*

ALUNA 1: *Porque foi a primeira que eu aprendi, né?*

ALUNA 3: *É mais legal.*

MEDIADORA: *A letra ou a música?*

ALUNOS: *Tudo.*

ALUNO 1: *É que a música atrai mais, sabe! A melodia... É muita linda!*

(...)

MEDIADORA: *Para vocês, o que seria o último andar?*

ALUNO 1: *Um prédio, bem longe.*

ALUNO 1: *O céu.*

ALUNO 2: *A última fase da vida*

ALUNA 2: *Minha mãe morava na Beira Mar, num prédio bem alto.*

(...)

ALUNA 3: *A casa da imaginação.*

MEDIADORA: *Que legal! A casa da imaginação! Vamos cantar a casa da imaginação?*

ALUNOS: *Vamos.*

Duas falas dessa conversa sobre “O último andar” nos chamaram a atenção: primeiro, a que destaca a música como instrumento de atração para a vivência com os poemas, e segundo, a que interpreta o sintagma “o último andar” como “a casa da imaginação”.

Em relação à primeira colocação, podemos dizer que é antigo o conhecimento do poder de sedução da música sobre o homem, fato amplamente cantado em verso e em prosa, da tradição oral à escrita, sendo representado, sobretudo, na civilização ocidental, pelo canto da sereia. No caso da percepção da leitora de que as melodias estavam servindo de ímã, atraindo as crianças para os poemas de Cecília Meireles, deu-nos a certeza de que musicar poemas e oferecê-los para execução no ambiente escolar é uma das possibilidades de convite à leitura poética. Foi o que sugeriu outra criança, também participante do coral, ao dizer, em sua avaliação da experiência, que ao conhecer o poema “O último andar”, pelo canto de uma das coleguinhas, sentiu, de imediato, o desejo de participar do grupo e vivenciar a alegria de cantar aqueles poemas “tão lindos”, como qualificou a maioria dos alunos.

Quanto à segunda fala anteriormente destacada, que percebe o último andar como a casa da imaginação, ela nos levou a entender o poema como metonímia do texto literário, remetendo-nos à concepção de livro, pensada por Lygia Bojunga, como alimento da imaginação: “Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava” (BOJUNGA, 1998, p. 8).

Para enfeitar a casa da imaginação, Cecília Meireles convoca, em “O último andar”, elementos da paisagem natural: o mar, o céu, o luar e os pássaros, tornando mais contundente, no leitor, o desejo de, junto ao eu-lírico, morar nesse espaço de beleza.

Além de “O último andar”, há outros poemas, que foram lidos e cantados no coral, dos quais colhemos dados da recepção: “A cantiga da babá” e “Cantiguinha”.

Em “A cantiga da babá”, os alunos, rapidamente, perceberam a relação do poema com a cantiga de ninar:

MEDIADORA: *De que fala o poema?*

ALUNO 2: *Cantiga da babá fala de uma babá que canta pro menino dormir.*

ALUNO 1: *Dorme neném a cuca vai pegar...*

ALUNO 2: *Dorme pivete senão vai apanhar...*

ALUNOS: (risos)

MEDIADORA: *O que vocês acharam do poema?*

ALUNA 1: *Interessante.*

ALUNA 1: *Bonito.*

MEDIADORA: *Por que você acha o poema interessante?*

ALUNO 2: *Porque fala de um anjo escondido que troça de mim.*

MEDIADORA: *Está escondido onde?*

ALUNA 1: *No coração da babá.*

ALUNO 1: *No coração do menino.*

MEDIADORA: *Quem é que troça,¹⁴² que ri?*

ALUNO 1: *O menino.*

ALUNO 2: *E o anjo que está no menino.*

MEDIADORA: *A Neide disse que “Cantiga da babá é um poema bonito. Por que Neide?*

ALUNA 1: *Porque fala de anjo, sapinhos, pescador... Tem rima. Tudo é bonito e legal.*

MEDIADORA: *Quem é que fala no poema: “Eu queria pentear o menino...”?*

ALUNA 2: *É a babá.*

ALUNO 2: *A autora.*

MEDIADORA: *Quem? Cecília ou a babá?*

ALUNO: *As duas.*

ALUNO 1: *A babá.*

MEDIADORA: *Vou ler o poema mais uma vez.*

(...)

MEDIADORA: *O que vocês acham de o menino querer fazer anzóis dos cabelos?*

ALUNO 2: *É só pra enganar a babá. Não tem lógica.*

¹⁴² Depois da leitura oral do poema, uma criança perguntou sobre o sentido da palavra “troçar” e esclarecemos dizendo que ela significa brincar, rir, fazer hora com o outro.

MEDIADORA: *Por quê?*

ALUNO 2: *Porque um fio de cabelo não aguenta um peixe.*

MEDIADORA: *E tudo tem que ter lógica?*

ALUNO 2: *Tem, senão ninguém acredita.*

MEDIADORA: *Certo. No poema, a babá diz que o menino está sempre brincando. De que ele brinca?*

ALUNO 1: *No pensamento, na imaginação.*

ALUNO 2: *De inventar desculpas pra babá.*

ALUNO 2: *Acho que ele não quer nada de ser pescador, sapinho, índio e leão. É só brincadeira pra zombar da cara da babá.*

MEDIADORA: *Por que o menino não pode ser anjo?*

ALUNO 2: *Porque anjo é igual a uma flor. Já o índio é guerreiro, forte que nem cachorro, leão...*

MEDIADORA: *Vocês acham que a babá está pensando, falando ou cantando nessa parte final do poema em que ela diz que o menino está sempre brincando?*

ALUNO 1: *Cantando a cantiga de ninar.*

ALUNO 2: *Acho que falando.*

ALUNA 2: *É cantando.*

ALUNO: *E como é a música que ela tá cantando?*

ALUNOS: *Não sei.*

MEDIADORA: *Vocês é que vão imaginar e criar essa música, agora. Vocês não disseram que a cantiga da babá é uma cantiga de ninar? Então, criem uma melodia para o poema que lembre uma canção pra fazer dormir as crianças.¹⁴³*

Da recepção acima, algumas colocações merecem atenção: primeiro a que ressalta a ideia contida na última estrofe de que o menino é “um anjo escondido (...) que troça” da babá. Esta fala, espécie de síntese explicativa das estrofes anteriores, em que o eu-enunciante deixa de contar aspectos de sua rotina de babá com o menino, ligados às tentativas de pentear, calçar e arrumar a criança, para revelar a sua opinião sobre o comportamento daquele, foi apontada por um dos leitores como a parte mais interessante do poema. Trata-se de um enunciado que mostra, sem recriminação, o caráter humano de ser criança, na medida em que

¹⁴³ Em alguns momentos do coral, abrimos espaço para que as crianças também criassem músicas para alguns poemas. Começamos as atividades de criação musical, recriando a composição feita para o poema “O eco”. Dos encontros com o coral surgiram composições para “Cantiga da babá”, “A folha na festa” e “Cantiguinha” entre outras.

desconstrói o perfil de anjo e de criança como seres perfeitos, acima do bem e do mal, adotando uma compreensão mais humana, passível de “desvios” de certos modelos de comportamento. Assim, sendo anjo, sem deixar de ser moleque, irreverente e criativo, como a Emília, de Monteiro Lobato, o personagem logo consegue a identificação do leitor.

A segunda fala que destacamos é relativa à compreensão dos argumentos usados pelo menino como respostas às ações ou aos atos linguísticos da babá, como sendo subterfúgios “pra enganar a babá”, pois “não têm lógica” externa: “um fio de cabelo não agüenta um peixe”, sendo aceitável somente no plano da brincadeira e da imaginação.

Notamos, nessas colocações, a perspicácia do menino em fazer a distinção entre a verossimilhança no jogo lúdico, na fantasia e a lógica dos fatos da realidade concreta, numa demonstração de que ele sabe distinguir e transitar entre o mundo da fantasia e o real, sem problemas. Em se tratando da resposta de um garoto de 13 anos, essa postura é bastante previsível, uma vez que a criança já saiu da fase mágica, prevalecendo, em sua percepção do mundo, o sentido racional. Por isso, ele defende que os argumentos do menino no poema, em não se render aos desejos da babá, são brincadeiras: “ele não quer nada de ser pescador, sapinho, índio e leão. É só brincadeira pra zombar da cara da babá”.

Outro momento da recepção que consideramos interessante se refere ao enunciado em que o leitor fala sobre a recusa do menino em ser anjo, porque “anjo é igual a uma flor”. Essa colocação da criança corrobora a ideia, sugerida pelo poema, de que o menino não quer ser frágil, se identificando, antes com o índio e o leão, símbolos da força e da resistência.

No que tange à presença da música no poema, além do fato das crianças perceberem que o texto poderia ser cantado como acalanto, compreensão suscitada, notadamente, pelo título do poema, numa ligação com a vivência cultural das crianças, destacamos o momento em que uma delas mostra-se curiosa em saber “como é a música que ela [a babá] está cantando”? A menina não se reportava à música de palavra, tão familiar ao seu gosto poético, como as rimas, as aliterações, o paralelismo e o metro, entre outros, todavia, à música propriamente dita. Esta, certamente, ainda estava para nascer e caberia a eles pensar modos de cantar aquele poema, em sintonia com os modelos de cantiga de ninar, fazendo surgir várias possibilidades de melodias para o poema, uma vez que, conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 64), no processo de criação artística o objeto estético pode ser “intuído de modos diferentes por sujeitos diferentes”. Foi o que aconteceu com diversos poemas de Cecília Meireles, inclusive, com “Cantiga da babá”, os quais ganharam várias melodias.

No tocante à exploração das relações entre poesia e música no poema, consideramos bastante produtivo o debate, com as crianças, sobre “Cantiguinha”, do livro *Viagem*:

(...)

MEDIADORA: *O que faz o poema parecer com uma música?*

ALUNA 2: *As rimas. Rima tudo.*

MEDIADORA: *Certo. Além da rima tem outra coisa que faz parecer mais com música?*

(...)

ALUNA 1: *Essa parte aqui “te juro” era como se fosse um ... quando a gente faz lá na igreja...*

MEDIADORA: *O refrão?*

ALUNA 1: *... tem o coro, é o refrão.*

(...)

MEDIADORA: *Quando eu entreguei o texto pra vocês... vocês pensaram em quê ao ler o título Cantiguinha?*

(...)

ALUNA 2: *Eu pensei numa música pra bebê, pra ninar.*

(...)

ALUNA 3: *Eu pensei assim... devagar.*

(...)

ALUNA 3: *É a letra, isso tudo é devagar. Eu percebi assim a letra né! Porque é devagar.*

ALUNA 2: *Tia, assim pra nina!.*

(...)

MEDIADORA: *E quanto ao sentido do texto, o que vocês têm a dizer? O texto fala sobre o quê?*

ALUNA 4: *Que os olhos dele era bonito verde, parecia um lago sei lá, uma coisa assim. E os barquinho corria nas lágrima, saindo dos olhos dele (e faz o gesto, imitando as águas em formas de ondas saindo dos olhos).*

(...)

ALUNA 3: *Então, se fosse o narrador falano, era tipo um narrador que tava dizendo sua história: “Meus olhos...”.*

ALUNA 4: *Quando ele chora, aí, enche de água. Aí, ele bota os barquinhos nos olhos, que legal!*

(...)

ALUNA 2: *Ele tava contando a infância dele.*

MEDIADORA: *Contando a infância, é? Hum... legal. Que mais ó... “Fiz barquinhos de brinquedo, / - te juro - / fui botando todos eles / naquele rio tão puro”.*

ALUNA 3: *Nos olhos, nos olhos quando ele chora.*

(...)

MEDIADORA: *“Veio vindo a ventania, / - te juro - / as águas mudam seu brilho, / quando o tempo anda inseguro”.*

(...)

ALUNA 2: *É, é tristeza.*

MEDIADORA: *Quando as águas escurecem / - te juro - / todos os barcos se perdem / entre o passado e o futuro.*

ALUNA 1: *Ó, aí, viu?*

ALUNA 2: *Triste.*

MEDIADORA: *E essa tristeza está na infância?*

ALUNA 1: *Não. Quando ele já era grande.*

ALUNA 3: *Ele tá se lembrando.*

(...)

ALUNA 4: *Ele teve esse pensamento quando ele já era grande. Tia, eu sinto tanta saudade quando eu era pequenininha, toda fofinha!*

(...)

MEDIADORA: *Como disse a Ana, uma parte do poema fala de alegria e a outra fala de tristeza.*

ALUNAS: *É*

ALUNA 1: *Tia, ó, lê essa estrofe aqui...*

MEDIADORA: *“Quando as águas escurecem, / - te juro - / todos os barcos se perdem, / entre o passado e o futuro”.*

ALUNA 1: *O futuro... Ele tá... ele escreveu o texto, mas ele tá no futuro, aqui, aqui ó ...*

ALUNA 4: *Ele tá falano do passado e fez...*

(...)

MEDIADORA: *Vocês acham que a música que vocês criaram está combinando com o texto? Ela disse direitinho o que o poema diz?*

ALUNA 1: *Eu acho que o que nós criamos disse...*

ALUNA 2: É divagazinho, é porque, assim oh, se for rápido, assim do jeito delas, assim não vai dá o dom da infância, entendeu? Duma alegria, e aqui no último parágrafo tá falando de tristeza.

Na primeira parte da recepção do poema “Cantiguinha”, conforme se nota, a conversa girou em torno da musicalidade do poema, num destaque às rimas, à forma do refrão e ao ritmo moroso do poema, suscitado notadamente pelo sentimento de tristeza que perpassa o texto, conforme defenderam algumas crianças. Entre esses elementos de musicalidade, ressaltamos o refrão, pelo fato de ser a primeira vez que as crianças percebiam-no na textualidade dos poemas cecilianos, concebendo-o como recurso musical, percepção esta que se fez em alusão às práticas do cotidiano das crianças.

O refrão, componente poético herdado da música, como destacam Dourado (2004, p. 276) e Spina (2002, p. 49 - 69), aparece especialmente nas formas musicais simples como as cantigas. Trata-se de uma estrutura padrão repetida diversas vezes, em coro ou uníssono, que aponta para a execução social do canto, numa alternância entre o solista e o coro, prática ainda hoje conservada na liturgia cristã, através das canções, como lembrou uma das crianças, podendo ser encontrada também nas cantigas de roda, entre outras formas populares.

Fora os aspectos de musicalidade, o poema “Cantiguinha” também foi percebido como poesia de fanopéia, ou seja, em sua capacidade de sugerir “imagens na imaginação visual” do leitor (POUND, 2003, p. 11), e objeto de logopéia, carregado de sentidos.

A plasticidade do poema se fez notar, sobretudo, nas duas primeiras estrofes:

Meus olhos eram mesmo água,
- te juro -
mexendo um brilho vidrado,
verde-claro, verde-escuro.

Fiz barquinhos de brinquedo,
- te juro -
Fui botando todos eles
Naquele rio tão puro.

A leitura desses versos ergueu um painel bastante expressivo diante da imaginação visual de algumas crianças, no qual os olhos verdes do eu-lírico convertem-se em dois rios lacrimais em transbordamento, espaço enfeitado de barquinhos que correm, correm e se esvaem no movimento das águas para além dos olhos. Foi o que pudemos compreender da associação da fala de duas crianças: “os olhos dele era bonito verde, parecia um lago e os

barquinhos corriam nas lágrimas saindo dos olhos (e faz o gesto, imitando as águas em formas de ondas saindo dos olhos)”; “Quando ele chora, aí, o lago fica cheio”, “fica brilhando”; “Aí, ele bota os barquinhos nos olhos”.

Essa imagem daria uma expressiva ilustração ao poema, caso tivéssemos sugerido esse tipo de atividade às crianças. Antes, passamos a motivar a recepção no plano da logopéia do poema.

Do estrato semântico, espaço em que se concentram, em geral, os sentidos do texto, convém mencionar algumas incursões dos leitores, ligadas à percepção de que o eu-lírico rememora fatos importantes de dois momentos de sua vida: a infância e a fase da maioridade, impregnando o poema de sentimentos alegres, quando fala da infância, e de sentimentos tristes, quando se reporta aos contratempos da vida adulta.

Essa compreensão do poema pelas crianças é bastante interessante, sobretudo quando levamos em consideração que “Cantiguinha”, sendo um poema do livro *Viagem*, destinado, a priori, aos leitores adultos, é um poema bastante complexo, exigindo uma maior interação com o leitor, diferentemente dos poemas lúdicos de *Ou isto ou aquilo*, nos quais predomina a brincadeira rítmico-sonora da linguagem sobre os sentidos do texto.

Da experiência com o poema, podemos ainda dizer que “Cantiguinha” propiciou situações de identificação com o leitor, funcionando como espaço em que as crianças lançaram suas experiências pessoais e seus sentimentos, em sintonia com os enunciados do texto. A leitura realizou-se, portanto, como processo afetivo, numa dinâmica em que as emoções suscitadas pelo texto motivaram a atividade de identificação dos leitores com o texto, aspecto considerado por Jouve (2002, p 19) como essencial à leitura literária.

A recriação musical dos poemas

Na experiência do coral, as crianças também foram estimuladas a musicar os poemas de Cecília com os quais trabalhamos que ainda não haviam sido musicados ou que não apresentavam uma melodia bem resolvida,¹⁴⁴ em consonância com o texto poético. Deste trabalho resultaram várias composições musicais feitas para os poemas “Figurinhas (II)”, “O

¹⁴⁴ Pode ser considerada melodia bem resolvida aquela que resolve bem suas tensões, agradando ao ouvido, como o faz, no geral, a música harmônica.

eco”, “A avó do meninó”, “Canção”, “A bailarina”, “A folha na festa”, “Serenata ao menino do hospital”, “Cantiga da babá”, “A lua é do Raul”, “Pescaria”, “Passarinho no sapé”, “Cantiguinha” e “Vôo”. Algumas delas, como “Figurinhas”, “A avó do meninó”, “A folha na festa”, “Canção”, e “Cantiga da babá”, conservam o ritmo e a melodia das cantigas de rodas, das parlendas e das cantigas de ninar, sem, no entanto, parodiar nenhuma delas. Já as outras composições não lembram nenhum gênero da tradição oral. Ao contrário, apresentam um modelo de musicalidade bastante atual, como é o exemplo da composição feita para “A bailarina”, cujo estilo se aproxima muito do *jazz*.

No geral, tratam-se de composições que se afinam com o tom afetivo dos poemas e com sua natureza temática. Dessas, ressaltamos “Figurinhas (II)”, para demonstrar como as crianças criaram, intuitivamente, composições bem resolvidas e coerentes com o espírito dos textos. Para tanto, concentramo-nos na exposição e análise de duas categorias utilizadas na análise semiótica da canção, segundo Tatit (2002): a “Passionalização” e a “Figurativização”, voltadas para a criação de uma dicção convincente e para as equivalências entre os estados de paixão que o texto evoca e as estruturas musicais que podem comunicar esses sentimentos. No primeiro caso, alcançado pela continuidade melódica, realizada pela extensão da tessitura, dos valores rítmicos, dos saltos intervalares e pela sugestão de um andamento lento, e no segundo, pela conservação da naturalidade entoativa do texto, aderindo aos seus acentos, as suas inflexões melódicas, de forma a transmitir “um sentimento de verdade enunciativa”,¹⁴⁵ na acepção de Tatit (2002, p. 20).

Em relação à temática, “Figurinhas (II)”, sendo um poema em que o eu-lírico revisita, através da lembrança, certas vivências de sua infância, junto à cultura lúdica e a algumas pessoas de sua relação afetiva, mostra-se bastante favorável a uma representação musical centrada na passionalização, aspecto confirmado, ao longo do poema, pelo modo como a linguagem encontra-se organizada, comunicando as lembranças e os sentimentos do eu-lírico diante de alguns fatos de seu passado, e pela forma como o leitor¹⁴⁶ fez as equivalências entre o texto verbal e o texto musical.

A canção feita para “Figurinhas (II)” apresenta duas partes, compostas, cada uma, por vários segmentos. A primeira parte compreende os dez primeiros segmentos (versos) do poema, enquanto a segunda é formada pelos dez últimos segmentos. Ambas mantêm entre si

¹⁴⁵ A esse processo Tatit (2002) denomina *figurativização*.

¹⁴⁶ Este poema foi musicado por uma criança de 10 anos, participante da experiência “Poesia e música na sala de aula”.

graus de afinidades, dos quais se ressalta, a priori, o paralelismo estrutural, presente no texto verbal e mantido na composição musical. É o que acontece com os pares de segmentos 1, 2; 11,12, iniciados com a mesma estrutura verbal: “Onde está o meu...”. Estes segmentos apresentam o mesmo desenho melódico, de modo que a segunda parte ou parte “B” funciona como a retomada do tema, exposto na primeira parte, ou parte “A”, servindo também de traço divisório na canção:

1ª parte: segmentos 1 e 2

2ª parte: segmentos 11 e 12

sib	meu				meu			
lá	ta-	quin	en		ta-	a	qua	
lab								
sol	de-es	a	tal	re	car	de-es	a	nel
solb						quin	dra	
fá	On	ma		lo-e	nado,	On	ban	
mi	a					e-o		

On de es - tá - á meu quin - tal a - ma - re - lo e en - car - na - do, i On de es - tá - á meu a - nel e o ban - qui - nho qua - dra do e

Associada ao desenho melódico, percebemos a manutenção do ritmo, a partir da repetição das mesmas figuras rítmicas: a semínima e a colcheia, com pequenas modificações que se dão em função da quantidade de sílabas dos versos: os versos 1, 11 e 12 possuem 6 sílabas, com acentuação nas sílabas 3 e 6; enquanto o verso 2 apresenta 7, com acentuação nas sílabas 3 e 7; Casos similares vão ocorrer ao longo da canção, embora a composição apresente uma tendência à regularidade rítmica, em virtude da regularidade do texto poético. Este, no geral, aparece estruturado em hexassílabo, com acentuação predominante entre as sílabas 3ª e 6ª. As exceções resumem-se a duas ocorrências: um heptassílabo, primeiro verso, e um pentassílabo último verso.

Em relação às possibilidades semânticas da melodia, notamos que esses segmentos iniciais de ambas as partes da canção sugerem certo estado afetivo ligado à calma e à contenção de emoções. Trata-se de sequências formadas de graus conjuntos¹⁴⁷ e alguns saltos de terça, numa dinâmica que gera pequenas ondulações melódicas, especialmente pela

¹⁴⁷ Os graus conjuntos são sons que se sucedem, num contexto de vizinhança de alturas, seja ascendente ou descendente, tomando como parâmetro a sua inscrição no pentagrama. Nessa canção, os sons dos fragmentos “fá-sol-lá-sol”; “si-lá-sol”; “mi-fá-sol-fá”; “lá-sol-fá” (segmentos 1 e 2) e “si-lá-sol-fá-mi-re-do” (segmento 4), etc, estão em situação de graus conjuntos.

predominância dos primeiros intervalos, os graus conjuntos. Além disso, a tessitura melódica não ultrapassa uma 5ª, cujos limites são as notas “mi” e “si”.

O estado de calma momentânea, rompido logo em seguida, é compatível com o conteúdo do respectivo fragmento textual, em que o eu-lírico pergunta, sem muitos arroubos de emoções, sobre o quintal e seus elementos lúdicos, habitantes da paisagem de sua infância.

Nos próximos segmentos, 3, 4; 13 e 14, a canção dá continuidade ao paralelismo, mantendo o mesmo perfil melódico com duas variações: a primeira, referente à utilização dos tonemas, descendente no segmento 4 e ascendente no segmento 14, e a segunda, localizada no segmento 13. Este reitera o segmento 3, com alteração de dois sons: “fá-sol-lá-sol-si-sol-sol”/ “fá-sol-lá-lá-si-lá-sol”. Isto resulta numa considerável modificação no desenho melódico da canção:

1ª parte: segmentos 3 e 4

2ª parte: segmentos 13 e 14

dó	dó	lhado?
si	si	
sib	sib	
lá	lá	
lab	lab	
sol	sol	
solb	solb	
fá	fá	
mi	mi	
Mib	Mib	
Ré	Ré	
Dó	Dó	

com me- nã - nos brin - can do de chi - co - te quei - ma - do,	sa - bi - á na maguei ra e o ga - to no telha - do?
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

A diferença dos intervalos melódicos na integração dos segmentos, em referência, repercute, por sua vez, nas tensões físicas e sensoriais da melodia, de forma que a condição descendente do segmento 4 e do seu tonema, com seus intervalos de 2ª menor (fá-mi) e 2ª maior (mi-re-dó), a ampliação da tessitura em direção ao grave, do “si 3” ao “dó 3” e aumento na duração de algumas notas em relação ao segmento 13, sugerem, pela primeira vez, uma pungência maior, compatível com o grau de saudade evocado pelo texto, na medida em que o eu-lírico se reporta a uma das circunstâncias de sua infância: a brincadeira de chicote-queimado com os colegas. Esse fato, por sua vez, é carregado de emoções, sobretudo, porque o eu da enunciação parece se incluir nas lembranças, como sendo um dos meninos.

Já no segmento 14, que comporta uma descrição linguística de uma realidade exterior observada pelo sujeito, ocorre uma pequena distensão dos intervalos em movimento ascendente (2ª maior e 3ª menor), abrindo mais a melodia e preparando-a para a próxima frase.¹⁴⁸

Segmento 4

Segmento 14

dó	dó	lhado?
si	si	
sib de	sib e	
lá chi	lá o	
lab	lab	
sol co	sol ga no	
solb	solb	
fá te	fá to	
mi quei	mi	
Mib	Mib	
Ré ma	Ré	
Réb	Réb	
Dó do	Dó	

de chi co - tequeina - do, e o ga to no te - lha-do?

Em função da passionalização, a força tensiva da canção vai gradativamente se desenvolvendo nas duas partes, seja através da valorização dos semitons, seja pela continuidade rítmica,¹⁴⁹ seja pelos saltos melódicos e ampliação da tessitura. Tudo isto é regido pelo princípio da economia musical, tornando a canção, veículo de um texto extenso, uma obra acessível, especialmente, ao público infantil.

Entre esses segmentos, vale ressaltar as sequências 9 e 10, as quais apresentam novos desenhos melódicos similares entre si, com saltos de quarta ascendente e quinta descendente, e maior tensão passional. Esta, por sua vez, acontece, notadamente, quando o eu-enunciante se refere a certas pessoas que ocuparam um lugar de destaque nas suas relações afetivas: Júlia, Maria, Amélia e Pedrina:

¹⁴⁸ A próxima frase da canção comporta os 4 segmentos iniciais da segunda parte: do segmento 11 ao 14.

¹⁴⁹ Toda a canção apresenta a continuidade rítmica como princípio fundamental para a realização da passionalização. Esta continuidade é evidente nos trechos da partitura, em que podemos notar figuras rítmicas mais quadradas, inteiras, sobretudo as semínimas e colcheias:

de chi co - tequeina - do,

Segmentos 9 e 10

lá	tão?
lab	
sol	lia
solb	
fá	Jú e
mi	Ma e es
Mib	
Ré	E ri A de
Réb	
Dó	a mélia-on



Nos segmentos 17 e 18, a tensão passional, presente no poema e na canção, se constrói por outro viés: pela condução descendente e comprimida da linha melódica (Sol a Dó, no 17º segmento e Ré a Dó, no 18º) e pelo uso do hífen, sinal que isola do resto do poema a parte introduzida por ele (4ª estrofe). A utilização desse procedimento linguístico sugere que o fragmento textual, em referência, pode ser entendido como um desabafo do eu-lírico, em sussurro, diante da constatação de que nada mais existe de seu passado, exceto, suas lembranças:

Segmentos 17 e 18

sol	a
solb	
fá	tu voz,
mi	Pe co
Mib	
Ré	E dri so meu ra
Réb	
Dó	na, bre ção?




Todas essas ocorrências ligadas à passionalização vão preparando o caminho para que esta se manifeste plenamente, encontrando seu ápice nos segmentos 19 e 20. Nesse momento, percebemos que, em conformidade com as emoções suscitadas pelos últimos versos do poema, a composição melódica apresenta uma tessitura estendida, de um Ré 3 a um Fá 4, com saltos melódicos de quinta e de oitava:

Esse procedimento ocorre também nos segmentos 1, 2, 9, 11 e 12; 13, 17, 18 e 21; numa ocorrência de 11 vezes, contrabalanceando o uso das inflexões interrogativas, que somam 10 ao todo, presentes, especialmente, na segunda parte da canção. As inflexões descendentes aparecem, sobretudo, nos finais das duas partes da canção e na finalização de algumas duplas de segmentos, como o 1º e 2º; 3º e 4º, etc.

Em relação aos tonemas ascendentes, entendemos que a composição soube conservar as principais inflexões interrogativas do poema, utilizando esse tipo de tonema, sobretudo, nos segmentos que apresentam o ponto de interrogação, como é o caso das sequências, 8, 10, 14, 16, 18 e 20:


Segmento 8

Ré		nha
Réb		
dó		mão?
si		
sib	min	
lá	da	
lab		
sol	tro	
solb		
fá	den	




Segmento 10

lá		tão?
lab		
sol		
solb		
fá		
mi	e	es
Mib		
Ré	A	de
Réb		
Dó	mélia-on	



Segmento 14

dó		lhado?
si		
sib	e	
lá	o	te
lab		
sol	ga	no
solb		
fá	to	



Segmento 16

lá				pão?
lab				
sol		cheiro		
solb				
fá	o	do-al		
mi	e	vo		
Mib				
Ré				
Réb				
Dó				



Segmento 18

mi		co	
Mib			
Ré	so	meu	ra
Réb			
Dó	bre		cão?
Réb			



Segmento e 20

Ré	se	
Réb		
dó	ba	rão?...
si		
sib	lan	
lá	ça	



Como podemos perceber entre os segmentos destacados, o de número 18 foge à regra, pois apesar de conter a marca interrogativa, não tem o tonema ascendente. A não ocorrência dessa inflexão no final da frase e o uso do tonema descendente, no entanto, se justificam porque poupa a ascendência para o término da canção (segmento 20), preparando o caminho para que a pergunta seguinte adquira a expressão máxima, em sintonia com o conteúdo afetivo dos versos: “Em que altos balanços/se balançarão?...”. Trata-se de uma pergunta que serve de complemento a todas as outras perguntas da canção, daí a importância de que ela tenha destaque no espaço da composição.

Entre as finalizações frasais ascendentes, destacamos a particularidade do tonema 8, uma vez que este conjuga a ascendência e a descendência. Todavia, a forma levemente descendente não compromete a tensão emotiva e o tom de pergunta do segmento,

notadamente, porque, na sequência, estão em evidência a extensão da frequência em direção ao agudo, fazendo com que a melodia alcance a tessitura de uma oitava, e o salto melódico de 3ª ascendente, ambos a serviço da passionalização. Além disso, como se trata de uma finalização de frase musical, a descida para a nota “Dó” se justifica, em virtude desta constituir uma das notas do campo harmônico da tônica da melodia, fazendo com que a frase resolva suas tensões harmônicas.

A resolução do todo, por sua vez, vai ocorrer com a sequência 21. Nesse momento, o tonema descendente tem sua razão de ser atrelada à finalização do poema, servindo de repouso e de resposta ao segmento 20, não em relação ao conteúdo da canção, uma vez que essa estrutura se constitui da repetição do 20º verso do poema. O compromisso da última sequência da canção é, portanto, com a frase melódica, no sentido de propiciar a sua resolução tensiva e harmônica, trazendo repouso à canção, numa confirmação de sua tonalidade: Fá Maior:

Segmento 21

Fá	rão	rão
Mi		
Mib		
Ré		
Réb		
dó		
si	se	
sib		
lá	ba	ça
lab		
sol	lan	
solb		
fá	rão	rão
	rão	

Entendemos que a conjugação de tonemas ascendentes e descendentes garante uma notável mobilidade à canção, livrando-a de uma possível monotonia, caso fosse utilizado, em exaustão, os tonemas ascendentes, peculiares às perguntas, já que o texto se constitui de um encadeamento de perguntas.

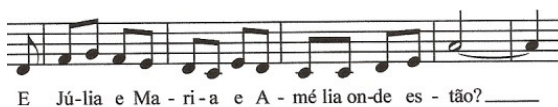
Junto à passionalização, ocorrem também, em toda a canção, manifestações de figurativização, sejam através do caráter enumerativo do texto e pelo aspecto prosódico¹⁵⁰, em que há a conservação dos acentos da fala, presentes já no poema, sejam pela reiteração do

¹⁵⁰ A canção mantém a acentuação das palavras do texto, conforme a pronúncia de nossa língua, e mantém os acentos dos versos, notadamente, nas sílabas 3 e 6.

perfil ritmo-melódico e pela adequação dos tonemas, sejam através da presentificação dos enunciados, que trazem o efeito de verdade enunciativa à canção. Entre as várias aparições desse procedimento, destacamos as situações em que o texto institui o presente da enunciação com maior força afetiva, especialmente, aquelas em que o eu-lírico se dirige a uma 2ª pessoa do discurso, seja ela o próprio receptor da obra, seja algumas personagens do texto:

Segmentos 9 e 10

lá	tão?
Láb	
sol	lia
solb	
fá	Jú e
mi	Ma e es
Mib	
Ré	E ri A de
Réb	
Dó	a mélia-on



Segmentos 17 e 18

sol	a
solb	
fá	tu voz,
mi	Pe co
Mib	
Ré	E dri so meu ra
Réb	
Dó	na, bre ção?
Réb	



Segmentos 19 e 20

Fá	rão	rão
Mi		
Mib		
Ré	se	
Réb		
dó	lanços	ba rão?...
si		
sib	lan	Se
lá	ça	ba ça
lab		
sol	tos	lan
solb		
fá	al	ba rão? rão rão
mi	que	
Mib		
Ré	Em	



No primeiro caso, percebemos que a pergunta feita à Pedrina, a segunda pessoa da enunciação, evidente nos segmentos 17 - e/ ou ao receptor do texto, os leitores do poema e da canção -, se torna mais evidente por dois motivos: primeiro, porque tem o próprio advérbio interrogativo, “onde”, finalizando o enunciado, juntamente com o verbo: “E Júlia, e Maria e Amélia onde estão?”; segundo, porque essas pessoas que, possivelmente, fizeram parte das relações afetivas do eu-lírico não estão mais presentes, causando-lhe profunda saudade.

O sentimento de verdade enunciativa do texto pode resvalar também para a vivência do leitor/receptor, já que ele pode entender a pergunta tanto da perspectiva das relações afetivas do eu-lírico, como de seu próprio contexto, como se a interrogação fosse feita para ele, em relação as suas pessoas queridas já ausentes.

No segundo caso, nos segmentos 17 a 20, temos, novamente, um enunciado interrogativo completo, processando-se no aqui-e-agora da enunciação: “E tua voz Pedrina, sobre o meu coração, em que altos balanços se balaçarão?”. Desta vez, o modo como o enunciado se constrói, claramente dirigido à Pedrina, leva-nos a entender que se trata de uma situação ligada ao mundo psíquico do eu-enunciante, numa dinâmica em que Pedrina é simbolizada pelo eu-lírico através de sua representação sensorial-afetiva: a voz sobre o coração. Daí, a força que carrega o texto e a respectiva melodia do enunciado

Toda a canção traz o sentimento de verdade enunciativa, especialmente, porque ela é construída de perguntas, do começo ao fim, que instauram o presente do que é dito e abrem caminhos para a expressão dos estados de paixão que dominam a enunciação do texto verbal e da música.

Essa é a análise geral da canção “Figurinhas (II)”. Todavia, considerando o arranjo da melodia feita para coral infantil, destacamos alguns procedimentos que atenuam um pouco o efeito da passionalização: primeiro, o andamento alegre e segundo, a caracterização lúdica da terceira voz¹⁵¹.

Acreditamos que o andamento interfere no efeito psicológico de uma canção porque atua na duração de seus sons. Essa foi a sensação quando ouvimos “Figurinhas (II)” a partir de dois andamentos distintos: o moderato e o alegre. No primeiro caso, percebemos melhor as emoções do texto repercutidas na melodia, situação enfraquecida quando substituímos esse andamento pelo alegre.

¹⁵¹ Vide anexo n.3

O sarau

O sarau líteromusical constituiu outro momento importante na experiência com os poemas de Cecília Meireles na escola, envolvendo um total de cinquenta crianças aproximadamente. Através dele, pudemos mostrar, à comunidade da escola Santa Terezinha, o resultado de nosso trabalho de leitura e recriação musical dos poemas com as crianças, ao mesmo tempo em que pudemos abrir espaço para que outras pessoas conhecessem os poemas infantis cecilianos.

As apresentações artísticas realizaram-se em três datas: a primeira, no dia 16 de maio de 2009, como parte da comemoração do dia das mães; a segunda, no dia 27 do mesmo mês, com uma apresentação para o público escolar do turno da tarde, e a terceira¹⁵², no dia 22 de outubro do mesmo ano, no auditório central da Universidade Estadual do Ceará. Todas as apresentações foram acompanhadas de violão, bandolim e percussão.

Na primeira apresentação, cantamos somente duas canções “A bailarina” e “A língua do nhem”. Na segunda, além dessas duas, cantamos outras cinco peças musicais criadas para os poemas “Ou isto ou aquilo”, “O último andar”, “Figurinhas II”, “A avó do menino”, “A chácara do Chico Bolacha” e “O eco”. Entre essas músicas, foram intercaladas leituras de três poemas: “O menino azul”, “Os carneirinhos” e “Passarinho no sapé”. Para a terceira apresentação, acrescentamos, ao repertório, a canção “A folha na festa” e outra versão de “A bailarina”.

Em todos os três eventos, houve situações performáticas, envolvendo algumas crianças e convidados, especialmente, na interpretação dos poemas: “A bailarina”, dançado por uma menina de 07 anos e “A língua do nhem”, cuja velha foi representada por uma voluntária do projeto, enquanto os animais foram simbolizados pelas crianças coralistas. Estas usaram máscaras equivalentes, no momento da execução musical do poema. Além desses, as canções feitas para os poemas “A folha na festa”, “Figurinhas (II)” e “A avó do menino” foram interpretados como brincadeira de roda, envolvendo todas as crianças.

¹⁵² Para esta apresentação, a escola liberou duas turmas do Ensino fundamental I, para assistirem ao evento.

Para compor o cenário da apresentação, criamos, em conjunto com alguns colaboradores¹⁵³ do projeto, batas de TNT, enfeitadas de motivos musicais; um prédio, em papelão e cartolina para simbolizar o último andar; máscaras de animais diversos, feitos de EVA, para “A língua do nhem” e dois cenários pintados em tecido, representando imagens suscitadas pelos poemas “A bailarina”, “O último andar” e “Figurinhas (II)”, entre outros. Providenciamos também um cavalinho de madeira para “O menino azul”, um balanço para “Figurinhas (II)” e os figurinos para “A chácara do Chico bolacha” e “A bailarina”. Não envolvemos as crianças nesse processo, porque todo o tempo do coral estava voltado para a preparação do repertório.

No geral, as crianças gostaram bastante de participar do evento e a plateia gostou de assistir ao coral,¹⁵⁴ embora as condições acústicas da escola ficassem muito a desejar. O sentimento que a plateia, alunos, professores, funcionários e mães, sugeriu, diante das músicas, das leituras dos poemas e da performance assistida nos saraus, foi de satisfação e de admiração. As crianças, sobretudo, as do segundo evento, acomodadas ao chão do pátio da escola, ouviram atentamente as canções e as leituras dos textos, riram bastante com alguns episódios propiciados pela representação dos poemas cantados, especialmente com “A língua do nhem” e a atuação performática da pessoa que representou a velha, ao mesmo tempo em que ajudaram na realização do coro da canção.

Vale ressaltar que da identificação das crianças com os textos e a forma como estavam sendo apresentados, surgiu, entre elas, o desejo de participar do coral, experiência que resultou no ingresso de novas crianças no grupo coral, fato visível na última apresentação do grupo, na Universidade Estadual do Ceará.

¹⁵³ Além da pessoa da comunidade que se dispôs a representar a velha do poema “A língua do nhem”, contamos também com a colaboração de outras pessoas, que nos ajudaram na filmagem das duas experiências e dos saraus, na confecção de parte do cenário, como foi o caso de duas funcionárias da escola que fizeram as máscaras dos animais do poema “A língua do nhem”. Houve ainda as participações de uma mulher da comunidade, que costurou as batas de TNT, do diretor da escola e dois músicos contratados por nós, que executaram o acompanhamento musical das canções.

¹⁵⁴ Ao analisarmos as respostas de um questionário de avaliação aplicado a cinco mães que assistiram à apresentação do sarau, notamos que foi comum dizerem que gostaram bastante do evento: “foi linda fiquei muito emocionada vendo a minha filha no palco”; “muito interessante”, “foi ótimo”, afirmaram quatro das cinco mães que responderam ao questionário. A quinta mãe, por sua vez, não respondeu à questão, porque não havia assistido ao sarau.

Avaliação da experiência “Cecília em canto”.

Quando indagamos se os participantes da experiência do coral tinham gostado de ler e cantar os poemas de Cecília Meireles, a maioria respondeu afirmativamente, ressaltando que seu gosto pela poesia estava associado ao caráter ludo-musical dos poemas e à beleza dos textos e das composições musicais, mencionando ainda o fato de os poemas possibilitarem vários saberes aos leitores:

ALUNA 1 (7 anos): *Gostei muito por que é legal e os poemas são Engrasados e Bonito*

ALUNA 2 (7 anos): *Gostei muito porque é legal e também ótimo*

ALUNO 1 (10 anos): *Gostei muito por que nos aprende a cantar sobre poemas*

ALUNA 3 (11 anos): *Gostei muito porque eu adoro participar das coisas e bem agora que eu adoro poesia.*

ALUNA 4 (11 anos): *Gostei muito porque gostei muito de ler e cantar os poemas de Cecília Meireles.*

ALUNA 5 (10 anos): *Gostei muito porquê achente aprende muitas coisa de Cecília Meireles e que ela é muito legal.*

ALUNA 6 (13 anos): *Gostei muito por quê agente ceespressa mais nas músicas*

ALUNA 7 (8 anos): *Gostei muito porquê é muito legal ela só conta texto bonito.*

ALUNA 8 (8 anos): *Gostei muito porque os poemas que Cecília Meireles faz aprende como ritmo de música.*

ALUNO 2 (11 anos): *Gostei muito por que eu gosto muito de ouvir poesias por causa que minha música preferida e “ou isto ou aquilo”.*

ALUNA 9 (11 anos): *Gostei muito por que são musicas muito legal, diferente e divertida.*

ALUNA 10 (11 anos): *Gostei muito por que tem muitas rimas engraçadas e eu gostei.*

ALUNA 11 (10 anos): *Gostei muito por quê é muito bom e legal eu ter aprendido muitas outras coisas sobre poema e textos.*

ALUNA 12 (8 anos): *Gostei muito porque todos os poemas são muitos legais e muito bonitos.*

ALUNA 13 (7 anos): *Gostei muito porque é divertido ler e cantar poemas.*

ALUNO 3 (10 anos): *Gostei muito porquê eu acho eles muito interessantes e legais e a musica*

ALUNA 14 (8 anos): *Gostei muito porque é muito bom fazer uma musica para todos ouvirem e ver se está boa e eu inventar outras: eu gostei de cantar porque as musicas é muito boa.*

ALUNO 4 (12 anos): *Gostei muito porque é legal botar melodia em poemas.*

ALUNA 15 (11 anos): *Gostei muito porque é muito bom para se alegrar e para aprender mais sobre poesia*

ALUNO 5 (12 anos): *Gostei muito porque é bonito eu gosto de canta que é divertido*

ALUNA 16 (11 anos): *Gostei muito por que é Muito interessante*

Nota-se, entre as falas das crianças, uma recorrência bastante alta em dizer que gostaram de ler e de cantar os poemas de Cecília Meireles porque esses textos e suas respectivas músicas “são legais” e “divertidos”. Atribuímos esse tipo de apreciação ao caráter lúdico, presente nos textos e potencializado nas composições musicais, pois, conforme lembra Vânia Resende, à educação poética das crianças, os caminhos do lúdico são as melhores possibilidades, uma vez que, na alma infantil, “a riqueza da potencialidade lúdica da poesia encontra ressonância imediata” (RESENDE, 1997, p.131). No caso de Cecília, os recursos musicais de seus poemas, as aliterações, as rimas, o paralelismo e a métrica, entre outros, também contribuíram para a configuração do lúdico, num entrelace tão estreito entre poesia e música que a leitura oral dos poemas soou “como ritmo de música”, na expressão de uma das crianças.

Vale destacar também, entre as apreciações acima, o fato de um dos participantes do coral dizer que através das músicas criadas para os poemas, as crianças podiam expressar melhor a sua percepção desses textos. Esse pensamento endossa a ideia de que a leitura musical de um poema pode desenvolver e intensificar os seus afetos, ajudando os leitores na expressão dos sentidos sugeridos pelo texto ou por parte dele, conforme coloca Gandelman (1984, p. 32).

Ressaltamos ainda, entre as falas das crianças, a ideia que relaciona o interesse dos participantes pelas atividades do coral à beleza dos textos e das melodias. A esse respeito, salientamos o pensamento de Friedrich Schiller (2002), quando, n’*A educação estética do homem*, defende o pensamento de que o estético desperta, no fruidor, o sentimento de agrado e de satisfação, necessários à harmonia e ao aprimoramento cultural do homem e do mundo.

É o instinto do belo que transforma a vida em instantes de alegria, manifestando-se tanto na criação, no momento em que o sujeito opera, de modo singular e sem interesses utilitários,¹⁵⁵ sobre a natureza ou sobre os elementos da cultura, como é o caso da linguagem, quanto na fruição, em situações em que o belo emerge do evento artístico, na acepção de Alfredo Bosi (2003, p. 463), espécie de conjugação que é mediada pelo sentimento de liberdade entre forma, conteúdo e subjetividade do apreciador.

Conforme Cecília Meireles, “o gosto profundo da Beleza é também o sentido encantado da vida” (MEIRELES, 2001, p. 37), almejado por todos os povos, seja nas comunidades primitivas, seja nas grandes civilizações, como demonstra uma prece matinal colhida por Lucie Delarue-Mardrus¹⁵⁶ entre os Peles-Vermelhas e mencionada por Cecília Meireles na crônica “Beleza”. Nesse texto, Cecília Meireles diz: “Desejo que a Beleza esteja ao norte e ao sul, a leste e a oeste de mim, que a Beleza esteja acima de mim, que a Beleza esteja abaixo de mim...” (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 37). Esta é uma das riquezas que Cecília desejou compartilhar com os leitores de sua poesia e de suas crônicas, deixando-nos, como herança, imensuráveis objetos de beleza e inúmeros objetos de reflexão sobre a beleza e a educação estética.

Quando se trata de crianças das classes populares, o acesso à beleza geralmente é vetado em quase todas as direções, e a escola, muitas vezes, constitui o único espaço em que a criança pobre pode usufruir do belo, através da arte, especialmente da literatura e da poesia, bem como de outras formas artísticas e de outros eventos de beleza, os quais podem pôr em movimento “as virtualidades sensórias” e as “possibilidades de felicidades sensíveis” da criança, como ressalta Jean-Claude Fourquin (1982, p. 48), educador e pesquisador francês que ao defender a educação estética de crianças e jovens na escola, adverte:

O educador que não faz tudo o que pode, agora, no plano da educação escolar – que é o plano mais geral e decisivo – para exaltar e recriar essas virtualidades, que deixa passar o momento oportuno, quer por indiferença, por cansaço ou por negligência, contribui para manter a banalidade do mundo, a mediocridade do homem, a insignificância da vida (FOURQUIN, 1982, p. 48).

¹⁵⁵ Para Schiller, a bela arte não pode apresentar finalidades morais e de ensinamento, “pois nada é tão oposto ao conceito de beleza quanto dar à mente uma determinada tendência” (SCHILLER, 2002, p. 112).

¹⁵⁶ Lucie Delarue-Mardrus (1874-1945) foi uma escritora francesa, que também atuou na área do Jornalismo, do Design, da Escultura e da História.

A esta consciência, a esta disposição necessária ao educador, defendida por Fourquin, Edgar Morin chamou missão, tanto em *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, como em *Educar na Era Planetária*, situando-a como requisito fundamental ao bem estar geral da humanidade e compromissos de todos que fazem a educação.

No contexto brasileiro, a educação poética nas escolas públicas, muitas vezes, é algo que ainda passa ao largo, a começar pelas realidades de muitos livros didáticos de português, os quais reservam pouco espaço para o texto poético e, quando o insere, as abordagens propostas por eles não valorizam a natureza estética desse texto e a interação texto/leitor, como lembra Pinheiro (2003, p. 62-74).

Quanto ao primeiro caso, ficamos perplexos ao constatar, junto à escola que realizamos nossa experiência de leitura e musicalização dos poemas, que no livro didático de língua portuguesa, adotado para o ensino fundamental I, a poesia é um gênero silenciado, fato que contribui para a sustentação do seguinte círculo vicioso, junto às classes pobres: a criança não lê poesia em casa, porque sua família não dispõe de condições financeiras e culturais favoráveis e a escola, por sua vez, não chega a formar leitores de poesia, especialmente, porque o livro didático praticamente não oferta esse gênero, entre outros fatores. Diante desse quadro, restam as iniciativas individuais de alguns professores e colaboradores da escola para suplantar esses e outros entraves e fazer da educação estética uma realidade possível.

Em relação ao coral na escola, entendemos que ele ajudou a (re)aproximar a criança do texto poético na escola, contribuindo para a educação da sensibilidade e para a formação de leitores. Foi o que pudemos constatar com a prática, junto às crianças, e com os depoimentos colhidos da avaliação, quando a maioria respondeu que a experiência com o coral tinha influenciado, positivamente, na sua história de leitura,¹⁵⁷ sobretudo por conta da beleza dos poemas de Cecília Meireles e porque a prática com os textos tinha se dado de forma prazerosa e divertida. Foi o que constatamos nas justificativas: “quando comecei a frequentar o coral comecei a gostar mais das poesias”; “deu vontade de ler outros livros”; “eu fiquei lendo os poemas das folhas e procurando outros poemas em livros”; “as poesias são muito bonitas e eu passei a ler mais poesias”; “eu lia quase todo dia”; “porque as leituras ficaram mais interessantes”; “ler poesia é legal”; “faz bem para nossa vida e eu fico feliz”.

¹⁵⁷ Essa assertiva se confirmou nos depoimentos de algumas mães, referentes à avaliação da experiência com o coral: “ela ler de mais”; “em casa eles têm lido e tocado muito”; “ela antes não lia muito, mais agora ela ler, e principalmente as músicas”; “ela sempre lia muito em casa” e “[o coral] chamou a atenção dele pela leitura”.

Chamou-nos a atenção, entre as justificativas das crianças, o caráter diferencial, em relação às outras respostas, dessa última fala e de outra colocação: “quando estou nervosa ou assustada eu leio as folhas do coral”. Esse depoimento reitera a importância do belo, pndo em evidência a função humanizadora da literatura, de modo que a leitura poética atua como acolhida e instrumento de harmonização do homem, como destaca Candido (1989).

O sentimento de satisfação com a experiência do coral, conforme disseram, se deu também em virtude de termos reservado espaço à criatividade, à expressão individual, à participação dos alunos a partir das leituras dos poemas, como mostram os enunciados:

Gostei muito porque é muito bom fazer uma musica para todos ouvirem e ver se está boa e eu inventar outras (...)

Porque a gente ceespressa mais nas musicas.

Porque é legal botar melodia em poemas.

Porque eu não sabia que o último andar era tão bom assim, e que você ou qualquer criança pode pegar uma poesia e tranforma em música.

As falas, em destaque, refletem, de certa forma, o alcance do método criativo, defendido por Bordini e Aguiar, para o trabalho com a literatura na escola. Trata-se de um método que dialoga com as “necessidades de expressão sempre individualizadas do aluno”, valoriza a intuição e os *insights* na compreensão do objeto artístico, e estimula a sua criatividade na produção de um novo evento artístico. Este é, antes de tudo, um objeto de comunicação que se completa no encontro com outras subjetividades, quando o criador pode compartilhar com outros “a satisfação de realizar um trabalho e obter um produto convincente (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 65 e 66).

Para finalizar a avaliação da experiência “Cecília Meireles em canto”, os participantes disseram que o coral os deixou mais felizes; interessados nas coisas, em ler, cantar e estudar; os fez “gostar mais de poesia”, ser mais companheiros; “mais amigos e mais felizes” na escola e em casa¹⁵⁸, ajudando até mesmo a melhorar a saúde da família, como mencionou uma das crianças ao se referir à depressão de seu irmão:¹⁵⁹

¹⁵⁸ A esse respeito, vale destacar os desdobramentos do coral na família: algumas mães disseram ter aprendido, com seus filhos, alguns dos poemas infantis de Cecília Meireles, especialmente, “O último andar”, “A avó do menino” “A língua do nhem” e “A chácara do Chico Bolacha”, chegando á conclusão de que o coral foi uma

Meu irmão que tem depressão gostou muito das musicas e dos poemas e ele também ficou mais feliz quando eu cantava ele também cantava.
Minha vida ficou muito mais legal e eu fiquei mais alegre.

O coral permitiu também que as crianças brincassem com os poemas, criassem melodias, sem grandes dificuldades, afinal, como expressou uma das crianças, “qualquer criança pode pegar uma poesia e transformar em música”. Tudo isso as fez entender que a experiência do coral com os poemas de Cecília Meireles poderia se repetir na escola, permitindo, aos alunos novatos e veteranos, novas vivências com o texto poético.

atividade significativa na vida da criança, especialmente porque, participando do coral, “As crianças não têm tempo para querer ficar na rua”, como ressaltou uma das mães.

¹⁵⁹Em relação ao comportamento dessa menina na família, sua mãe teceu o seguinte comentário: “ela passou a ler mais e ela se sentiu mais alegre. No dia em que ela não ia, ela reclamava”.

CONCLUSÃO

Desde o Renascimento tardio italiano, poetas e músicos dedicaram-se ao projeto estético de re-ligar poesia e música, promovendo ganhos significativos para as duas artes. Cecília Meireles circula entre esses nomes, cultivando uma poesia com vários índices de musicalidades, em diálogo com a tradição, notadamente, através de formas poético-musicais que, ao longo da história, exerceram um papel fundamental na tessitura da sensibilidade poética do homem: a canção poética e os brinquedos cantados.

A nossa tese “De versos e acordes: o encanto do verbo em Cecília Meireles” foi uma oportunidade de investigar essa temática e estudar o modo como a música atua na textualidade do poema ceciliano e como este suscita sugestões e efeitos musicais, numa correlação, em especial, com os brinquedos cantados.

Inicialmente, fizemos um breve percurso na história da canção poética e dos brinquedos cantados, evidenciando o entrelace poesia e música nessas formas artísticas, e, em seguida, detivemo-nos na obra poética de Cecília Meireles e nas experiências de leitura e de musicalização dos poemas de *Ou isto ou aquilo*.

Ao estudarmos a presença da música na obra de Cecília Meireles, procuramos não repetir determinadas abordagens superficiais, feitas por boa parte da crítica, que ora limitam o estudo da questão aos aspectos da “música de palavra”, isto é, à presença, no verso, de certos recursos musicais, como a aliteração, a rima, o paralelismo, as onomatopéias, entre outros elementos rítmico-sonoros, ora tecem considerações abstratas, nesse âmbito, dissociadas da demonstração e/ou da análise dos poemas, de forma a tornar o tema um lugar comum. Buscamos, outrossim, mostrar que o caráter musical dos poemas cecilianos é algo que envolve todo o projeto estético de construção do poema, funcionando como expediente que ajuda a promover a identificação do leitor com a obra poética, podendo ser, intuitivamente, percebido e evidenciado na leitura e no dizer dos poemas em sala de aula.

O estudo minucioso da obra poética de Cecília Meireles abriu possibilidades para entendermos que esta escritora tem a música e sua linguagem como instrumentos de simbologia poética que ajudam a comunicar a sua percepção e seus sentimentos do mundo sensível e inteligível, construindo, além disso, diversos modos de equivalências entre a poesia e a música, especialmente ligadas às musicalidades da infância. Foi o que pudemos

demonstrar quando nos detivemos no retorno da lira na poesia de Cecília Meireles, especialmente, no momento em que analisamos oito poemas de *Ou isto ou aquilo*, obra que inaugurou, entre nós, um novo modo de tematizar a infância e falar às crianças, alcançando bastante aceitação não apenas entre o público infanto-juvenil, em virtude do seu caráter de poesia lúdica e lírica, tecida pela música da linguagem e dos afetos, mas também entre os adultos que percebem a obra como um despertar para “um estado de nova infância”, na acepção de Bachelard (2006), isto é, uma infância “que vai mais longe do que as lembranças de nossa infância, como se o poeta nos fizesse continuar, concluir uma infância que ficou inconclusa e que, no entanto, era nossa e que, sem dúvida, por diversas vezes temos sonhado” (BACHELARD, 2006, p. 100).

Em termos de musicalidades, percebemos que os poemas de *Ou isto ou aquilo* apresentam afinidades tanto com a “música de palavra” e/ou com a “música verbal” das parlendas, das cantigas de roda e dos acalantos, quanto com a música encantada das formas líricas destinadas à infância. No primeiro caso, servem de exemplo, os poemas “Passarinho no sapé”, “A avó do meninó”, “A folha na festa”, “Canção”, “Cantiga da babá” e “A língua do nhem”, e no segundo, “Figurinhas (II)” e “O último andar”.

Para investigar a presença desses tipos de musicalidade nesses poemas, procuramos caminhar do todo para as partes, iniciando com uma visão geral do objeto estético, a partir de uma leitura intuitiva do texto, vinculada às musicalidades da infância, descendo, em seguida, aos pormenores do estilo e da forma, com o propósito de confirmar a nossa hipótese de leitura. Depois disso, voltamos a nossa visão intuitiva inicial, desta vez, fortalecida pelas descobertas feitas no percurso das leituras.

Nesse processo de idas e vindas nas linhas e entrelinhas dos poemas de *Ou isto ou aquilo*, confirmamos as equivalências dessa obra com a tradição poética dos brinquedos cantados, numa aproximação com a experiência do leitor criança, tanto pelas equivalências com as formas poético-musicais da infância, quanto pela tematização do cotidiano infantil e suas brincadeiras, valorizando a percepção de mundo da criança e sua identificação com a natureza, associada à concepção do poema como objeto estético e lúdico.

As descobertas realizadas a partir de nossa interação com os poemas infantis cecilianos puderam ser confrontadas com a leitura desses textos por crianças e adolescentes de 07 a 15 anos, de uma escola pública de Fortaleza, tendo, como referencial, a aproximação desses poemas com os brinquedos cantados. Foram duas experiências de leitura com os

poemas infantis de Cecília Meireles na escola, realizadas sob o enfoque da *poésis*, em que procuramos valorizar a interação lúdica dos leitores com os textos, despertando naqueles o prazer de se sentirem coautores dos poemas, como forma de (re)aproximar a criança do texto poético. A primeira experiência concretizou-se através da oficina “Poesia e música na sala de aula”, com uma turma do 5º ano, composta por 31 alunos, utilizando, para tanto, um dos dias de aula deles, a terça pela manhã, enquanto a segunda se construiu em torno do coral “Cecília Meireles em canto”, o qual agregou alunos do 2º ao 5º ano, interessados em ler, cantar e musicar os poemas de *Ou isto ou aquilo*.

Nessas experiências, iluminadas pelas ideias gerais dos métodos recepcional e criativo, sistematizados por Bordini e Aguiar (1988) e pela concepção de leitura e de texto propugnadas pela Estética da recepção, especialmente, através de Iser (1999; 2002) e Jauss (2002), os alunos foram motivados a ler e produzir suplementos de leitura para os poemas em referência e, principalmente a criar músicas que traduzissem a sua percepção desses objetos estéticos, numa sintonia com o tom afetivo e as estruturas de significação dos mesmos.

Acalentados pela ideia de que é possível desenvolver determinadas atividades com poemas em sala de aula, capazes “de eternizar momentos singulares de nossa experiência”, como acredita Helder Pinheiro (2005/2006, p. 35), procuramos, com os dois experimentos, trabalhar a leitura do texto poético, associada a outras linguagens artísticas, especialmente à linguagem da música, abrindo espaço para a atuação criativa dos alunos e para que o contato com o texto poético pudesse se converter em experiências significativas que ajudassem a desenvolver a sensibilidade poética tão necessária à educação que se deseja para os dias de hoje.

Entendemos que esse objetivo foi alcançado, pois as duas experiências na Escola de ensino fundamental Santa Terezinha, ao conjugar a alegria da poesia à alegria da música na escola, conforme Snyders (1992; 2001), propiciaram, aos participantes, expressivos momentos de interação com o texto poético, valorizando os caminhos do lúdico, a liberdade de expressão e a criatividade do leitor, como pressupostos fundamentais à formação do leitor literário.

Esses momentos de vivência lúdica e interativa das crianças com os poemas infantis cecilianos, além de contribuírem para a formação do leitor de poesia e para o conhecimento de Cecília Meireles no âmbito da escola Santa Terezinha, resultaram na criação de diversos suplementos musicais feitos, notadamente, para os poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, em sintonia com os tipos de musicalidade presentes nesses textos. No geral, trata-se de composições musicais que potencializaram os afetos e os sentidos desses textos poéticos,

apresentando um modelo de dicção convincente, na acepção de Tatit (2002, p. 20), consonante com a natureza lúdica e lírica dos poemas.

A partir dessas composições criadas para os poemas cecilianos, montamos três saraus poéticos, os quais foram apresentados para os estudantes, professores e funcionários da escola Santa Terezinha: os dois primeiros saraus ocorreram no pátio da escola e o último, no auditório da Universidade Estadual do Ceará. Nesse último evento, pudemos expressar melhor, através do uso de outras linguagens, o caráter lúdico dos poemas e os sentidos que eles nos evocaram durante os vários meses de interação com esses textos, encerrando a nossa pesquisa de campo, com o sentimento de satisfação diante do que conseguimos realizar em torno da obra *Ou isto ou aquilo*, embora conscientes de que muitos aspectos da experiência poderiam ser melhorados.

Vale destacar que o sentimento de gratificação pelo dever cumprido não se deu apenas em relação aos saraus e às criações musicais feitas pelas crianças, efetuando-se também no dia-a-dia com os participantes, quando percebíamos o entusiasmo desses diante da leitura dos poemas e notávamos a sua disponibilidade em participar das atividades.

As duas experiências, especialmente a segunda, exigiram dos participantes muitos encontros, dentro e fora da escola, de forma sistemática, no geral, de uma a três vezes por semana, os quais lhes propiciaram variados momentos de leitura e releitura dos poemas, além das horas dedicadas ao ensaio das canções, à atuação performática das crianças e à construção do cenário. Cada novo encontro constituiu, para os participantes, mais uma oportunidade para o corpo a corpo com os poemas e para a fruição estética, numa descoberta de novos sabores e saberes dos textos cecilianos.

Essas experiências também exigiram, de nossa parte, esforço, dedicação e persistência, sobretudo, quando consideramos as condições adversas que encontramos na escola, especialmente em relação à infraestrutura e ao comportamento dos alunos da primeira turma. Apesar disso, as duas experiências foram bastante significativas, tanto em relação aos momentos de leitura, quanto às atividades de criação e de expressão musical, com algumas vantagens da segunda sobre a primeira, em virtude da ocorrência de alguns fatores que contribuíram para a singularização das turmas envolvidas nos experimentos. Entre esses fatores, destacamos o fato de os alunos da segunda turma, diferente da primeira, participarem da experiência, de forma espontânea, uma vez que esta não se vinculou a uma turma específica. Ressaltamos também a questão do experimento “Cecília Meireles em canto” se

realizar aos sábados pela manhã, no pátio da escola, como uma atividade extraclasse, favorecendo a percepção lúdica do experimento, e o fato de a segunda turma ter sido constituída, em sua maioria, por crianças mais novas que, no geral, não apresentaram problemas de comportamento. Ao contrário dessa turma, boa parte dos alunos do 5º ano envolveu-se em diversas situações de indisciplina, demonstrando também pouco interesse em participar das atividades da experiência. Isso interferiu, negativamente, no processo de leitura e criação musical dos poemas da primeira turma, deixando-nos inquietos, sobretudo, porque percebíamos que não tínhamos as condições básicas para a realização da leitura poética em sala de aula, como o silêncio e a disposição interior dos alunos. Procurando, dia-a-dia, superar essa realidade, sem obter grandes mudanças quanto a esses fatores, persistimos com a experiência, junto a essa turma, durante sete semanas, porque notávamos que, em meio ao barulho e/ou apatia de alguns colegas, havia alunos que conseguiam ler e criar nessas condições, dando-nos a sensação de que a experiência estava atingindo seus objetivos, tanto em relação à qualidade das criações musicais, feitas para os poemas “Ou isto ou aquilo”; “O último andar”; “O menino azul”, “O eco”; “As meninas”; “Os carneirinhos”; “A chácara do Chico Bolacha”; “Colar de Carolina”, entre outros, quanto em relação à vivência de leitura que estávamos proporcionando aos alunos, como eles mesmos ressaltaram no momento em que fizeram a avaliação da experiência, ao dizerem que, nos encontros, eles tinham praticado bastante a leitura e tinham descoberto “a manha” da leitura do poema, passando a se interessar mais por esse texto.

Apesar das dificuldades, a experiência com a primeira turma foi fundamental para a realização do segundo experimento, servindo de estímulo para que nós continuássemos as atividades de leitura e de expressão com os poemas infantis de Cecília Meireles com outras crianças da escola que tiveram oportunidade não apenas de ler os poemas dessa escritora e expressar a sua percepção desses textos, como também cantar as músicas que a primeira turma havia feito para eles, sendo motivados também a musicar outros poemas dessa escritora, especialmente, os de *Ou isto ou aquilo*, que, no geral, ainda não haviam sido musicados na experiência anterior. Desses momentos de interação com os poemas de Cecília na escola, prolongados por quase um ano, nasceram diversos suplementos musicais, feitos pelas crianças, os quais gravamos, transcrevemos, arranjamos e cantamos com os participantes do coral.

Entre os poemas musicados, ressaltamos: “Figurinhas (II)”, “O eco”, “A avó do meninó”, “Canção”, “A bailarina”, “A folha na festa”, “Serenata ao menino do hospital”,

“Cantiga da babá”, “A lua é do Raul”, “Pescaria”, “Passarinho no sapé”, “Cantiguinha” e “Vôo”.

Para o alcance desses resultados, contribuíram muito a nossa experiência como professora de literatura e o nosso interesse pela leitura do poema e pelo lúdico, bem como o conhecimento de que esse texto poético, como outros, ganha sentidos na interação com o leitor, principalmente, quando se respeita sua natureza de objeto lúdico e estético e não transforma a sua leitura em pretexto para outras atividades, permitindo que os alunos se encantem com o modo de revelar o mundo desses textos, se identifiquem com as situações enunciadas por eles e interajam com sua musicalidade, suas imagens e suas possibilidades de sentido, instrumentalizando-os ao seu modo.

Não podemos esquecer de mencionar também a importância da metodologia de leitura que utilizamos a partir dos métodos criativo e recepcional, propostos por Bordini e Aguiar (1988) e de algumas sugestões de leitura elencadas por Helder Pinheiro (2002), como fatores fundamentais para a realização satisfatória da experiência. Vale ressaltar a ideia de que o poema, sendo um texto com vários índices de musicalidade, não pode prescindir da leitura oral, ou seja, de sua expressão em voz alta, momento em que é evidenciada a sua musicalidade, sobretudo, as entonações das palavras e dos enunciados, ajudando a revelar os sentidos do texto. Esse tipo de leitura é também uma oportunidade de socialização do texto com outras pessoas, permitindo que outros leitores, inclusive aqueles que ainda não são alfabetizados, possam fazer a sua leitura dos poemas, através da expressão oral do portador da voz poética, como o fizeram os jograis de boca e como fizemos, notadamente, ao trabalhar o coral com crianças que ainda não sabiam ler. Destacamos também o fato de termos definido, antecipadamente, nosso material de leitura, termos traçado metas a alcançar, guiadas pelas sugestões desses métodos e sua crença nas faculdades criativas dos alunos e na concepção de texto e de leitor, como entidades dialógicas. A conjugação desses métodos no trabalho com a leitura literária na escola levou os alunos a perceber o poema como objeto artístico a partir do qual eles podiam interagir, de forma lúdica, criando-lhes suplementos de leitura através da linguagem da música, numa valorização da percepção intuitiva dos leitores diante do texto e das potencialidades criativas desses sujeitos, resultantes de suas experiências culturais.

Trabalhar a leitura da poesia sob a perspectiva da *poiesis* e dos métodos criativo e recepcional foi, portanto, um modo de desencantar a lira da lírica ceciliana, evidenciando-a em suas potencialidades de suscitar modos musicais de dizer o poema, tecidos por versos e

acordes e destacar o ensino da literatura através de vivências criativas, lúdicas e interativas, que valorizem o leitor e o texto poético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Lírica e sociedade*. In: *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2003.
- ÁGUEDO-SILVA, José Luiz. *Il Trovatore e o libretto belcantista*. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- ALVES, Rubens. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Editora Verus, 2005.
- AMARAL, Sérgio Ferreira. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de recepção da realidade. In SILVA, Ezequiel Teodoro. (coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Mário de. *Modinhas imperiais*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Texto integral. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- AVERBUCH, Lígia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questão de nossa época; v. 28).
- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- BARRO, João de. *Chapeuzinho Vermelho*. Ilustração de Eva Furnari e consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1995 (Col. Clássicos infantis).
- _____. *O macaco e a velha*. Consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1996 (Col. Clássicos infantis).
- _____. *O gato de botas*. Consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1996 (Col. Clássicos infantis).
- _____. *A história da Baratinha*. Consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1996 (Col. Clássicos infantis).
- _____. *A cigarra e a formiga*. Ilustração de Odilon Moraes e consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1996 (Col. Clássicos infantis).
- _____. *A formiguinha e a neve*. Consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna, 1996 (Col. Clássicos infantis).
- BARROS, Manoel. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Cultrix, 1978.
- BLOCH, Pedro. *Entrevista: vida, pensamento e obra de grandes vultos da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1989.
- BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988 (Séries Novas Perspectivas).
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. A interpretação da obra literária. In: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2003.
- _____. Em torno da poesia de Cecília Meireles. In: GOUVÊA, Leila V. B. (org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2007.
- BRANDÃO, Domingos Sávio Lins. Dona Porcina. In: *Caderno de apresentação do Grupo de Música Antiga de Minas Gerais - Camerata Athaide*, apresentado em Fortaleza em 2004, através do programa *Sonora Brasil* - Projeto de formação de platéia Mundo novo: Circuito nacional de música do SESC.
- BRANT, José Mauro. *Enquanto o sono não vem*. Ilustrações de Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, T. M. (Org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioniera, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura. In: *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CALCANHOTO, Adriana. A fábrica da canção. In: MATOS, Cláudia Neiva; TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2008.
- CÂMARA JR, J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978 (Col. Linguística e Filologia).
- CAMARGO, Luís Hellmeister de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Global, 2006

- CAVALCANTI, Inês. Poesia circunstancial em Cecília Meireles. In: GOUVÊA, Leila V. B. (Org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- CHAIM, Ibrahim Abraão. *A música erudita – da Idade Média ao Século XX*. São Paulo: Editora Letras e Letras, 1998.
- CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Coleção Estudos).
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos, mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 21 ed., rev. e. aum. Coordenação de Carlos Susekind e tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 2007.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Editora Perspectiva/ Edusp, 1991(Coleção Estudos; v. 105).
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: Teoria - Análise – Didática*. 7. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos et al (orgs). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- CRUZ, Antonio Donizeti da. Infância, memória e imaginação no discurso poético feminino. *Revista de Literatura, História e Memória*. Narrativas da memória: o discurso feminino. UNIOESTE/CASCADEL. Vol. 3, n. 3, 2007, p. 43-55.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia do sensível e do imaginário. In: MEIRELES, Cecília. *Obra poética em um volume*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1987.
- DIAS, Fernanda Correia. Para a Fernandinha ler e contar estas histórias da avó, Cecília Meireles, para os seus irmãozinhos. In: MELLO, Ana Maria Lisboa (org). *Cecília Meireles & Murilo Mendes (1901-2001)*. Porto Alegre: Uniprom, 2002.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.
- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

- DRUMMOND, Elvira Glória. *A lira de Orfeu nas narrativas tradicionais infantis*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, São Paulo: Papirus, 1996 (Coleção Agere).
- DURAN, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. Tradução de Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Tradução de Perola de Carvalho. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971, (Coleção Debates).
- ELIOT, T.S. A música da poesia. In: *De poesia e poetas*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 125 –145.
- FERREIRA, Gersa Pires. A letra e a voz de Paul Zumthor. In: ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- FERREIRA, Manuel Pedro. *O som de Martin Codax: sobre a dimensão musical da lírica galego-portuguesa (séculos XII-XIV)*. Lisboa: Unisses/Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.
- FINNEGAN Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia Neiva; TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2008.
- FONSECA, José Paulo Moreira. Musicalidade da poesia. In: MERELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude e GAGNARD, Madeleine. A música. In: POCHER, Louis (Org). *Educação Artística: luxo ou necessidade*. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982, pp. 67 –100.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. Tradução de J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1991 (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

- FUBINI, Enrico. Prólogo. In: CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Coleção Estudos).
- GANDELMAN, Saloméa. Cidadezinha qualquer: poesia e música I: análise das canções de Guerra Peixe e Ernest Widner sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade. Art. 012, Salvador: 25-259, dez. 1984.
- GARCIA, Rose Marie Reis e MARQUES, Lilian Argentina. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1992.
- GOUVÊA, Leila V. B. (Org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- GOUVEIA, Margarida Maia. As viagens de Cecília Meireles. In: GOUVÊA, Leila V. B. (org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- GREIMAS, A. J. *Sistemática das isotopias*. In: GRIMAS, A. J. (Org). *Ensaio de Semiótica poética*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- GRIMM, J. *Mais contos de Grimm*, tradução de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro: Ediouro (s/d).
- GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Tradução de Ana Luísa Faria; Revisão técnica de Adriana Latino. Lisboa: Gradiva, 1997.
- GUIMNARÃES, Ruth. *Dicionário da mitologia grega*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- HEGEL. *Estética: Poesia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1964 (Coleção Filosofia e ensaios, v. 7).
- HENRIOT, Jacques. *Sous couleur de jouer: La métaphore ludique*. França: José Corti, 1989.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007 (Coleção Estudos).
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed 34, 1999 (vol. 2).
- _____. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (coord). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed, revista e ampliada. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (coord). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed, revista e ampliada. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- JULIEN, Nadia. *Minidicionário compacto de mitologia*. Tradução de Denise Radonovich Vieira. Editora Rideel: São Paulo, 2002.
- KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998 (Coleção Comunicar).
- _____. *Meia volta-volta e meia: em torno das cantigas de roda de Cecília Meireles e Gabriela Mistral*. Tese de doutorado pela Universidade de São Paulo, 1999.
- _____. As vozes da rua na poesia de Cecília Meireles. In: *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*, v.57, São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, jan/dez 1999, pp. 195-198.
- LIMA, Edilson de. *As modinhas do Brasil*. São Paulo: Edusp, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- LIMA, Hebe Maria. Os descaminhos da lírica na poesia infantil. In: *Literatura sem fronteiras: uma leitura da obra de Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1998 (Coleção Sem fronteiras).
- LINHARES, Ângela (coord.). *Lições do caminho: o que conta o canto*. 2. ed. revisada. Fortaleza: ACIC, 2005.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- LOUNDO, Dilip. Cecília Meireles e a Índia: viagem e mediação poética. In: GOUVÊA, Leila V. B. (org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *Estrutura musical do verso e da prosa*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1983.
- MACHADO, Ana Maria. *De olho nas penas*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.
- MACHADO, Ruy Affonso. Cecília Mereles, amiga. In: GOUVÊA, Leila V. B. (Org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, L. Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- MALARD, Letícia. *Ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985 (Coleção Novas perspectivas, 15).
- MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. *Poesia Medieval no Brasil*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002.
- MARIZ, Vasco. "Cecília Meireles e a música". *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 10, Janeiro de 2002, pp. 10-13.
- MEIRELES, Cecília. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.

_____. *Criança meu amor*. 4. ed. Ilustração de Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

_____. *Escolha o seu sonho*. 26 ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Crônicas de educação 1*: obra em prosa. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 (5 v.).

_____. *Crônicas de educação 5*: obra em prosa. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 (5 v.).

_____. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

_____. *Olhinhos de gato*. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. *O estudante empírico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *Ilusões do mundo*: crônicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *O que se diz e o que se entende*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

_____. *Poesia completa*. Organização de Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001 (2 v.).

_____. *Problemas de literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Summus editorial/ Brasília INL, 1979 (Novas buscas em educação, v.3);

_____. *Três Marias de Cecília*. Organização e apresentação de Marcos Antonio de Moraes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

_____. *Quadrante 2*. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1962.

MELLO, Ana Maria Lisboa (org). *Cecília Meireles & Murilo Mendes (1901-2001)*. Porto Alegre: Uniprom, 2002.

_____. Faces do intimismo na poesia de Cecília Meireles. *Revista Ângulo*, São Paulo, n. 90, outubro-dezembro de 2001, pp.09-15.

_____. Da musicalidade do universo à musicalidade do verso em Cecília Meireles. *Revista Cerrados*, Brasília, n. 6, 1997, pp. 77-88.

MILLER, Hugh M. *History of music*. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Barnes & Noble books, 1973.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, repensar o ensino. 11. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓBREGA, Maria José e PAMPLONA, Rosane. *Salada, Saladinha*. Ilustração de Marcelo Cipis. São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues de. Diálogo com a tradição portuguesa. In: GOUVÊA, Leila V. B. (org). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro et al. *Literatura e música*. São Paulo: Editora SENAC, Instituto Itaú Cultural, 2003.

_____. *Literatura e música: modulações pós-coloniais*. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção Debates).

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982 (Coleção Logos).

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In: PORTO, Bernadete de Sousa (Org). *Educação e ludicidade: ensaios 03*. Salvador: UFBA., Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL: Secretaria da Cultura e Turismo, 2004, pp. 81 – 97.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: jogos, sonhos e imitação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. revista e ampliada. João Pessoa: Idéia, 2002.

_____. Poesia para jovens leitores. *Presente!* Revista de educação, n. 13. São Paulo: Edições Loyola, Dez/2005/fev/2006.

_____. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. *Graphos*. Revista da Pós-graduação em Letras - UFPB, n. 1, v. 10. João Pessoa: Editora universitária - UFPB; Idéia, 2008.

_____. Abordagem do poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

PINHEIRO, Hélder (Org). *Poemas para crianças: reflexões, experiências e sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

PINTO, Sylvia Maria. *A canção brasileira: da modinha à canção de câmara*. Rio de Janeiro: Companhia brasileira de artes gráficas, 1985.

PONDÉ, Glória. Poesia e folclore para a criança. In ZILBERMAN, Regina (org). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

- PORCHER, Louis (org). *Educação artística: luxo ou necessidade?* Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982 (Coleção Novas buscas em educação).
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira: Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.
- RIFFATERRE, Michael. A significância do poema. In: *Caderno de textos do Mestrado em Letras – Semiótica poética*. João Pessoa, 1989, n.2.
- ROLLA, Ângela da Rocha. O jogo do texto: quem são os leitores? In: CECCANTINI, João Luis C. T. (Org). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- RUI, Afonso. *Boêmios e seresteiros do passado*. Salvador: Editora Livraria progresso, 1954.
- SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.
- SANCHES NETO, Miguel. Cecília Meireles e o tempo inteiriço. In: MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Organização de Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001(v.1, p. xxii-lix).
- SANT' ANNA, Afonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SARAIVA, Antônio José e LOPES, Oscar. *História da Literatura Portuguesa*. Porto Editora, [s.d.].
- SCHER, Steven Paul. "Comparing Literature and Music: Current Trends and Prospects in Critical Theory and Methodology". In: KONSTANTINOVIC, Zoran; SCHER, Steven Paul e WEISSTEIN, Ulrich (eds.) *Literature and the Others Arts*. Proceedings of the IX Congresso of the International Comparative Literature Association. University of Innsbruck, 1981, pp. 215 – 221.
- SCHILLER, Friedrich von. *A educação estética do homem*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Susuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SCHOEMBERG, Arnold. A frase. IN: *Fundamentos da composição musical*. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991 (Coleção Ponta; v. 3).
- SECCHIN, Antonio Carlos. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Organização de Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. xviii, xix, v. 1.

- SILVA, Ezequiel Teodoro. (coord). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. *A literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar*, 2005. Tese (Doutorado em Literatura), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- SILVA, Maria Valdenia da. *As crônicas de Cecília Meireles: a convergência entre o projeto estético – pedagógico*. 2008. Tese (Doutorado em Literatura), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- SIMÕES, João Gaspar. Uma poesia musical. In: MERELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- SIQUEIRA, Baptista. *Modinhas do passado: cultura, folclore, música*. 2. ed., revista e aumentada com novos textos musicais, 1979.
- SNYDERS, Jorge. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 3. ed. Tradução de Cátia Ainda P. da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira; prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Resende e Fusari. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 17-48.
- SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. São Paulo: AE- Ateliê Editorial, 2002.
- _____. *A lírica trovadoresca*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996 (Coleção Texto e Arte; 1).
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1997.
- TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editora, 2004.
- _____. *Musicando a semiótica: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1997.
- TAVARES, Braulio. *Contando histórias em versos: poesia e romance popular no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- TINHORÃO, José Ramos. *Música popular de índios, negros e mestiços*. Petrópolis: Vozes, 1972.

- _____. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- TREVISAN, Armindo. *Reflexões sobre a poesia*. Porto Alegre: Impress, 1993.
- VALÉRY, Paul. *Eupalinos ou o arquiteto*. Tradução de Olga Reggiani. São Paulo: Editora 34, 1996.
- VASCONCELOS, Ary. *Panorama da música popular brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1964.
- WALDENIR, Caldas. *Iniciação à música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989 (Coleção Princípios).
- WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 5. ed. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1959.
- WERLE, Marco Aurélio. *A poesia na estética de Hegel*. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2005.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das letras/Círculo do livro, 1989.
- _____. *Sem receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- _____. *Performance, recepção, leitura*. 2. ed. revista e ampliada. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007

DISCOGRAFIA:

- BEDRAN, Bia. Coletânea de músicas infantis. Rob Dital, 2005.
- _____. *Acalantos*. Rob Dital, 2005.
- _____. *Fazer um bem*. Rob Dital, 2005.
- _____. *A caixa de música de Bia*. Rob Dital, 2004.
- _____. *Bia canta e conta*. (v. 1). Rob Dital, 2004.
- _____. *Bia canta e conta*. (v. 2). Rob Dital, 2004.
- _____. *Brinquedos cantados*. Rob Dital, 2004.
- _____. *O melhor de Bia*. Rob Dital, 2004.
- _____. *Dona árvore*. Rob Dital, 2004.
- _____. *Bia Bedran em História de um João de Barro: uma homenagem a Banguinha*. DVD. Rob Dital, 2009.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé* (remasterizado). Direção artística: Mazola; produção executiva: Fernando Foro; arranjos: Rogério Duprat e Toquinho. Polygram, 1980.

_____. *Arca de Noé 2*. Direção artística: Mazola; produção executiva: Fernando Foro. Rio de Janeiro: Compact disc digital áudio, 1981 (Gravado no Estúdio Transamérica (RJ) e Reunidos (SP) e mixado no Estúdio Reunidos (SP).

D'ÁGUA, Lena. *Ou isto ou aquilo*. 1992. Disponível em <<http://aguaparacrianças.blogspot.com/>>

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Academia Brasileira de Letras. Discurso de posse [Guimarães Rosa]. Acesso: 08/11/2008. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso: 18/11/2008.

ALENCAR Emanuel. Entrevista com Bia Bedran: Dedicção às artes e às crianças (02/10/2006). Disponível em: <<http://www.ofluminense.com.br/noticias/71162.asp?>> Acesso: 18/11/2008.

ALMEIDA, Melissa Ribeiro de. Tecnologias digitais e o problema da atenção: a força do entretenimento. III Simpósio Nacional ABCiber - Dias 16, 17 e 18 de Novembro de 2009 - ESPM/SP - Campus Prof. Francisco Gracioso. Disponível em: <http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/2_entretenimento/eixo2_art39.pdf>. Acesso: 20/02/2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 20. 07.74. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso06_aeducacaodoserpoetico.pdf>. Acesso: 13/02/2008.

Braguinha (João de Barro). Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/04/braguinha-joo-de-barro.html>> Acesso: 6/7/08.

Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial curricular nacional para a Educação infantil/MEC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF>>. Acesso: 08/01/2008.

DANTAS, Sérgio. Cantando, contando, memorando: história, sagrado e tradição. Disponível em:

<http://www.revista.templodeconquista.nom.br/attachments/File/sergio_dantas_2.pdf>.

Acesso: 09/07/2008.

HERENCIA, Luiz José. As origens da canção brasileira. Disponível em:

<http://acervos.ims.uol.com.br/php/level.php?lang=pt&component=38&item=29>

Acesso: 05/06/2008.

KIRINUS, Glória. Quando os poetas pensam a educação. 2007. Disponível em:

<<http://www.ideducacao.org.br/index.php?p=noticias&n=35>>. Acesso: 17/02/2008.

MAGALHÃES, Luiz César Marques. 500 anos: música indígena e identidade cultural.

Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/LCMAGAL.PDF>. Acesso: 05/03/2008.

“O menino e a coca”. Revista Brasileira de Folclore, ano 11, nº 31, Rio de Janeiro, setembro/dezembro de 1971, p.319-322. Disponível em:

<<http://www.jangadabrasil.com.br/abril56/im56040b.htm>> Acesso: 05/09/2008.

Paidéia musical: pelas músicas, principiemos nosso destino (e/ou desatino) no mundo...

Disponível em:

PITOMBEIRA, Liduíno. “A rhythmic realization for Raimbaut de Vaqueiras’ Kalenda Maya”. Disponível em:

<http://www.musica.ufmg.br/permusi/pot/numeros/12/num12_cap_07.pdf>.

Acesso: 05/08/2008.

Thelmolins. Disponível em: <<http://www.thelmolins.com.br>> Acesso: 22/11/2009.

TOSTES, Angela. “Ultimo final de semana da peça *Histórias de um João de barro*”.

Reportagem disponível em:

<http://www.amigasdapracinha.com.br/?page=ver_materia&cat=Ha%20ha%20ha&id=1175>.

Acesso em 6/7/08.

ANEXOS

ANEXO 01 - DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA “POESIA E MÚSICA NA SALA DE AULA”.

PRIMEIRO ENCONTRO

MEDIADORA: *Bom dia, gente.*

ALUNOS: *Bom dia.*

MEDIADORA: *Meu nome é Jaquelânia, sou professora de literatura da UECE – Universidade Estadual do Ceará, e selecionei a turma de vocês para participar de uma experiência com poesia e música.*

MEDIADORA: *Vocês gostariam de participar dessa experiência? Se vocês não quiserem, posso selecionar outra turma.*

ALUNO: *A gente quer, professora*

ALUNO: *É mesmo.*

ALUNA: *Eu adoro poesia.*

ALUNA: *Eu também gosto.*

ALUNO: *Professora, eu também quero.*

ALUNO: *Eu também.*

MEDIADORA: *Certo. Muito bem. Então, ficarei com vocês até dezembro, todas as terças de manhã. Já conversei com a professora de vocês e com o diretor da escola. Juntos, vamos ler poemas, criar músicas, brincar.... Para iniciar, vou distribuir com vocês algumas brincadeiras cantadas. Cada aluno vai receber um poema e em seguida vai fazer a leitura silenciosa do texto e quem quiser pode cantar, caso conheça a música do poema ou caso queira criar uma melodia nova.*

ALUNO: *Professora, o que é melodia?*

MEDIADORA: *É o que distingue uma música de um texto falado ou uma música de outra música. É aquilo que, mesmo sem falar a letra da música, lembra a música (canta “Ciranda, cirandinha” e “Atirei o pau no gato” e depois cantarola a melodia em “nan-nan-nan”).*

Depois de alguns minutos e percebendo que eles já haviam realizado a leitura silenciosa de seus poemas, a mediadora perguntou:

MEDIADORA: *Alguém gostaria de fazer a leitura cantada de seu brinquedo sonoro, ou seja, de seu texto, de acordo com a melodia que conhece? Como eu já disse, quem quiser também pode criar uma nova melodia para o poema.*

ALUNA 8: *Professora, eu posso cantar o meu.*

MEDIADORA: *Pode. Vamos lá?* (a aluna começa a cantar o seu brinquedo poético):

*Cai, cai balão
Cai, cai balão
Aqui na minha mão
Não cai não
Não cai não
Cai na rua do sabão.*

MEDIADORA: *Muito bem. Mais alguém?*

ALUNA 21: *A gente, aqui, vamo¹⁶⁰ cantar “A linda rosa juvenil”, tia!* (A equipe começa a cantar e a turma toda acompanha):

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil.
A linda rosa juvenil, juvenil.
Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar.
Vivia alegre em seu lar, em seu lar.
Um dia veio a bruxa má, muito má, muito má.
Um dia veio a bruxa má, muito má.
E adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim.
E adormeceu a rosa assim, bem assim.
O tempo passou a correr, a correr, a correr.
O tempo passou a correr, a correr.
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.
E o mato cresceu ao redor, ao redor.
Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei.
Um dia veio um belo rei, belo rei.
E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim.
E despertou a rosa assim, bem assim.*

MEDIADORA: *Ótimo. Vocês conheciam esse texto de onde?*

ALUNA 8: *A Xuxa canta.*

ALUNA 22: *É mermo!*

ALUNA 9: *Eu aprendi com minha tia, lá em casa.*

MEDIADORA: *Muito bem. E agora, quem vai cantar?*

ALUNO 11: *O meu é esse (e canta):*

*O anel perde a pedra,
O peixe, as escamas.
Eu estou perdendo tempo
Amando quem não me ama.*



¹⁶⁰ As falas foram transcritas sem alterações.

MEDIADORA: *Você inventou essa melodia, foi?*

ALUNO 11 *Foi.*¹⁶¹

ALUNA 1: *Foi mermo? Legal!*

ALUNO 11: *Foi.*

ALUNA 8: *Gostei... É bonita (e começa a cantar).*

MEDIADORA: *Também acho. Legal, gente! Alguém mais?*

ALUNA 27: *Eu, tia (e canta “Lá vem seu Juca-ca”, com uma melodia diferente daquela que conhecemos):*

*Lá vem seu Juca-ca
Da perna torta-ta
Dançando a valsa-sa
Com a maricota-ta
Lá vem seu Pedro-do
Da Perna dura-ra
Dançando valsa-sa
Com a rapadura-ra.*



MEDIADORA: *Você já conhecia essa melodia ou inventou?*

ALUNA 27: *Inventei, professora.*

MEDIADORA: *Muito bem, mais um caso de composição musical na sala. Vejam só, dois colegas acabam de compor melodia... eles acabam de demonstrar sua habilidade de compositor. Muito bom, não acham?(...).*

ALUNO 5: *Só podia ser a Ruth!*

ALUNO 7: *É mermo.*

MEDIADORA: *Por quê?*

ALUNO 7: *Porque ela só quer ser poeta.*

¹⁶¹ Não conhecíamos a melodia que a criança criou como também nenhuma outra feita para essa trova, no entanto, não descartamos a possibilidades de que a criança tenha feito em adaptação de uma melodia conhecida por ela, como é comum acontecer no âmbito popular.

ALUNA 22: *E é mermo, até já ganhou o concurso da escola... Vocês tão é cum inveja!*

MEDIADORA: *Foi mesmo, Ruth? Que legal!*

ALUNOS: *Foi... Depois eu vô mostrar pra senhora meus poemas, viu?*

MEDIADORA: *Certo. Olha, mas não precisa ser poeta pra criar músicas para os poemas, não. Qualquer um pode criar. Basta se disponibilizar, soltar a criatividade, se concentrar...*

ALUNA 27: *É mesmo. Todo mundo consegue, é só ler e pensar um pouco que sai, num é, professora?*

MEDIADORA: *É, gente... Vocês vão ter muito tempo pra se exercitar nessa habilidade, por isso, vamos continuar com as leituras?*

ALUNA 3: *Professora, vou ler o meu, viu?:*

*Fui na lata de biscoito
Tirei um ficou dezoito
Ana bu, Ana bu,
quem saiu foi tu
Ana bela, Ana bela
Quem saiu foi ela.*

MEDIADORA: *Alguém sabe brincar essa parlenda de escolha?*

ALUNO 5: *O que tia?*

MEDIADORA: *Parlenda de escolha. É um poema usado para escolher alguém numa brincadeira, num sorteio.*

ALUNO 5: *Eu sei. Num sabia é que o nome era assim, parlenda de escolha.*

MEDIADORA: *Como disse, a parlenda é uma poesia pra brincar. A de escolha serve pra sortear alguém para iniciar a brincadeira ou pra ganhar alguma coisa. Mas existem outras que são só pra brincar mesmo. Espera aí...hum!... Acho que vou escolher alguém pra dizer o seu poema, usando uma parlenda de escolha:*

*U-ni-duni-tê
Salamê-men-guê
Sorvete colorê
O escolhido foi você.*

ALUNO 6: O Rafael (risos)

ALUNO 19: *Tá bom, eu leio... (o aluno escolhido faz a leitura de “O trem”, de Bia Bedran):*

*La vai o trem
Vai subendo pelo monte
La vai o trem
Vai subendo pelo monte*

*Ele vai por aí
 Piuí, piuí
 Ele vai por aí
 Piuí, piuí
 Café com pão
 Bolacha não
 Café com pão
 Bolacha não
 Chique, chique, choque choque
 Bota lenha, põe carvão...
 Chique, chique, choque choque
 Bota lenha, põe carvão...*

MEDIADORA: *E como é esse poema cantado? Alguém conhece?* (duas alunas começam a cantar e a mediadora acompanha-as).

MEDIADORA: *Vamos cantar de novo?*

ALUNOS: *Vamo.*

MEDIADORA: *Só que desta vez, eu gostaria que um grupo fizesse o apito, enquanto outro grupo poderia ficar com a fala do narrador, pode ser?*

ALUNA 21: *Outro grupo podia ficar com o barulho do trem, tia!*

ALUNO 5: *Que barulho?*

ALUNA 21: *“Chique, chique, choque choque...”*

ALUNO 5: *Á...! Legal!*

ALUNO 6: *É mesmo. A gente aqui faz o trem, num é, gente?*

ALUNOS 3,5, 7: *É...*

ALUNA 25: *Nossa equipe podia ficar com o apito.*

MEDIADORA: *Certo. Então, os outros cantam a fala do narrador comigo, tá bom? Mas não esqueçam das repetições, certo? (a mediadora canta uma vez fazendo a demonstração). Vamos lá!... Preparados? Então, 1,2,3...*

GRUPO A: *Lá vai o trem
 Vai subendo pelo monte
 Lá vai o trem
 Vai subendo pelo monte
 Ele vai por aí*

GRUPO B: *Piuí, piuí*

GRUPO A: *Ele vai por aí*

GRUPO B: *Piuí, piuí*

GRUPO A: *Café com pão
 Bolacha não
 Café com pão
 Bolacha não*

GRUPO C: *Chique, chique, choque choque*

GRUPO A: *Bota lenha, põe carvão...*

GRUPO C: *Chique, chique, choque choque*

GRUPO A: *Bota lenha, põe carvão...*

GRUPO B: *Piuí, píui...*

MEDIADORA: *Muito bom. Palmas pra nós, pessoal!*

ALUNOS: (batem palmas e mostram-se alegres)

ALUNO 16: *Legal! Vamos de novo?*

MEDIADORA: (dirigindo-se para a turma) *Vocês querem cantar mais uma vez?*

ALUNOS: Queremo.

MEDIADORA: *Então, tá, vamos lá* (Todos cantam novamente, com a mesma dinâmica).

MEDIADORA: *Ótimo, gente, mas vamos continuar. Alguém mais pode ler o seu...?*

ALUNA 17: *Eu vou ler o meu.*

MEDIADORA: *Ótimo!* (a aluna lê a parlenda “Nós somos quatro”):

*Ce-cê-rê-rê-cê-cê
Nós somos quatro
Eu com essa
Eu com aquela
Nós por cima
Nós por baixo
Nós somos quatro.*

MEDIADORA: *Alguém sabe brincar essa parlenda?*

ALUNA 22: *Eu sei.*

ALUNA 8: *Eu também.*

MEDIADORA: *Que bom que alguns conhecem! Então... vamos mostrar como se brinca?*

ALUNO 7: *Como se brinca?*

MEDIADORA: *É. Por favor, quatro pessoas aqui no meio da sala pra gente demonstrar a brincadeira?* (apenas três alunos se prontificaram a realizar a atividade, de modo que a mediadora teve que participar da brincadeira).

ALUNO 5: *Olha, a tia sabe!* (risos)

MEDIADORA: *Legal, gente! E aí, quem mais?*

ALUNA 28: *Vou cantar o meu, tia:*

*São João dararão
Tem uma gaita-ra-rai-ta
Quando to-co-ro-ro-ca*

*Bate nela
 Todos os anjos-ran-ran-jos
 Tocam gaita-ra-rai-ta
 Tocam tan-tan-ran-ran-to
 Aqui na terra.*

*Lá no cen-tem-ren-ren-tro
 Da aveni-di-ri-ri-da
 Tem xaro-po-ro-ro-pe
 Escorregou!
 Agarrou-ro-ro-rou-se
 Em meu vesti-di-ri-ri-do
 Deu uma pre-re-re-re-ga
 E se acabou!
 (...)*

MEDIADORA: *Muito bem! Vocês conheciam esse texto cantado?*

ALUNO 19: *Hum-hum.*

ALUNO 16: *Eu nunca ouvi.*

ALUNO 6: *Eu conheço. Minha vó cantava.*

ALUNA 3: *Eu também conheço. É legal.*

ALUNA 8: *Eu também.*

ALUNA 24: *Fica legal com violão, né, professora.*

ALUNO 25: *É. Parece som de violão.*

ALUNOS: *É...!*

MEDIADORA: *Um violão acompanhando fica legal, sim. Lembra mesmo o som do violão.
 Falando em violão, tem uma brincadeira cantada que fala de violão. É “Pai Francisco”:*

ALUNO 8: *“Pai Francisco”?*

MEDIADORA: *É assim:*

*Pai Francisco entrou na ro-o-da
 Tocando seu violão:
 da-ra-ra-ra-rão, da-ra-ra-ra-rão
 Lá se vem o delegado
 E Pai Francisco entrou na prisão.*

*Quando ele vem
 Se requebrando
 Parece uma boneca
 Se desmanchando.*

*Quando ele vem
 Se requebrando
 Parece uma boneca
 Se desmanchando.*

(Enquanto a mediadora canta e dança a música de Pai “São Francisco”, alguns alunos acompanham o ritmo com o gingado do corpo, dançando, embora estivessem sentados).

ALUNOS: (batem palmas e sorriem).

MEDIADORA: *Vocês já conheciam essa música?*

ALUNA 9: *Um pouco diferente. Assim, ó...:*

*Pai Francisco entrou na ro-o-da
Tocando seu violão:
ti-rin-din-din, ti-rin-din-din,*

*Lá se vem seu delegado
E Pai Francisco entrou na prisão.*

*Quando ele vem
Todo quebrado
Parece um boneco
desengonçado.*

ALUNOS: (risos).

ALUNO 7: *A tia dançando (risos). Legal!*

ALUNA 27: *É legal, essa brincadeira...! Eu num conhecia, não...! (risos)*

ALUNA 13: *Nem eu.*

ALUNA 22: *Pois, quando eu vou pro interior, eu brinco com minhas primas. É bem legal!*

MEDIADORA: *Legal! Eu também brinquei muito disso, quando era pequena também. Era a nossa diversão. Ainda tem alguém que quer ler o seu poema?*

ALUNOS (silêncio).

MEDIADORA: *Então, vamos passar para uma outra atividade. Vou entregar para vocês um conto cantado. Eu vou fazer a leitura da parte do narrador e vocês cantam comigo a canção referente às falas do menino, ok?*

MEDIADORA: *Eu vou começar a leitura, quem quiser pode ler comigo também:*

MEDIADORA (ler o texto):

*Uma vez, um menino foi passear no mato e apanhou uma coca; chegando em casa,
deu-a de presente à avó, que a preparou e comeu.
Mais tarde, sentiu o menino fome e voltou para buscar a coca, cantando:*

*Minha vó, me dê minha coca
Coca que o mato me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

A avó, que já havia comido a coca, deu-lhe um pouco de angu. O menino ficou com raiva, jogou o angu na parede e saiu. Mais tarde, arrependeu-se e voltou, cantando:

*TODOS: Parede, me dê meu angu
Angu que minha vó me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu¹⁶².*

Soprano

Mi - nha vó, me dê mi nha co-ca Co - ca que o ma - to-me deu Mi nha

vó co meu mi nha co-ca. Co-ca re - co-ca que o ma-to me deu. Co-ca re - co-ca que o ma-to me

deu.

A parede, não tendo mais o angu, deu-lhe um pedaço de sabão. O menino andou, andou, encontrou uma lavadeira lavando roupa sem sabão e disse-lhe: — Você lavando roupa sem sabão, lavadeira? Tome este pra você.

Dias depois, vendo que a sua roupa estava suja, voltou para tomar o sabão, cantando:

*TODOS: Lavadeira, me dê meu sabão
Sabão que a parede me deu
Parede comeu meu angu
Angu que minha vó me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

A lavadeira já havia gasto o sabão: deu-lhe então uma navalha. Adiante, encontrando um cesteiro cortando o cipó com os dentes, disse-lhe: _você cortando o cipó com os dentes?... Tome esta navalha. O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha.

No dia seguinte, sentindo o menino a barba grande, arrependeu-se de ter dado a navalha (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

*TODOS: Cesteiro me dê minha navalha
Navalha que lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

O cesteiro, tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em paga um cesto. Recebeu o cesto e saiu dizendo consigo: _Que é que eu vou fazer com este cesto?

¹⁶² A melodia transcrita servirá de base para as outras partes cantadas, as quais variam apenas o texto.

No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, precisou do cesto e voltou para buscá-lo com a mesma cantiga:

*TODOS: Padeiro me dê meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

O padeiro, que tinha vendido o pão com o cesto, deu-lhe um pão. Saiu o menino com o pão, e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro. Depois, sentindo fome, voltou para pedir o pão à moça e canta:

*TODOS: Moça me dê meu pão
Pão que o padeiro me deu
O padeiro vendeu meu cesto
Cesto que cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu.*

A moça havia comido o pão; não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola. O menino ficou contentíssimo; subiu com a viola numa árvore e se pôs a cantar:

*TODOS: De uma coca fiz angu
De angu fiz sabão
De sabão fiz uma navalha
Duma navalha fiz um cesto
De um cesto fiz um pão
De um pão fiz uma viola
Dingue-lingue que eu vou para Angola¹⁶³.*



¹⁶³ Este conto é cantado por Bia Bedran, no CD *Bia canta e conta*, v. 1. A letra está disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/abril56/im56040b.htm>

MEDIADORA: *E aí, já conheciam esse conto?*

ALUNOS: *Não.*

MEDIADORA: *Eu também conheci esse texto um dia desses. E gostaram?*

ALUNA 8: *Eu gostei.*

ALUNA 17: *Eu também. Vou cantar pro meu irmão.*

ALUNO 7: *Achei bem legal!*

ALUNA 21: *Eu também, ó...!*

ALUNO 6: *Muito bom... divertido...*

ALUNA 22: *Vou contar pra minha irmã. Ela adora histórias...*

ALUNO 16: (cantando) *Dinguelingue que eu vou para Angola.*

ALUNOS: (risos).

SEGUNDO ENCONTRO

MEDIADORA: Bom dia, gente!

ALUNOS: Bom dia!

MEDIADORA: *Vamos começar nossa manhã com a leitura do poema “Brincando de não me olhe”, de Elias José. Uma sugestão: façam primeiro a leitura silenciosa do poema ,e depois, a leitura em voz alta, para sentirem a musicalidade do poema, a música da linguagem. Depois disso, podem começar a pensar, individual, em duplas ou em trio, formas de dizer o poema, através de uma música criada para ele.*

MEDIADORA: *Comecem a ler, em silêncio, o poema “Brincando de não-me-olhe”.*

(...)

MEDIADORA: *Vamos ler em voz alta, agora?*

ALUNOS: *Vamos*

MEDIADORA: *Pra dinamizar a leitura oral do poema, vamos dividir o poema em perguntas e respostas, de modo que uma equipe fique com o primeiro verso de cada estrofe e outra equipe responda com o segundo verso da mesma estrofe, como se fosse um desafio, ok?*

ALUNA 8: *Como professora?*

MEDIADORA: *Assim, ó... uma equipe diz “Não me olhe de lado” e a outra responde “Que eu não sou melado”. Desse jeito, até o fim do poema, ok?*

ALUNA 8: *Ah...! entendi!*

MEDIADORA: *O primeiro grupo, de Vinícius até Geovana, diz o primeiro verso de cada estrofe e o segundo grupo, de Daneiva em diante, diz o resto. Vamos começar?*

ALUNOS: *Vamo.*

GRUPO A: *Não me olhe de lado*

GRUPO B: *Que eu não sou melado.*

GRUPO A: *Não me olhe de banda*

GRUPO B: *Que eu não sou quitanda.*

GRUPO A: *Não me olhe de frente*

GRUPO B: *Que eu não sou parente.*

GRUPO A: *Não me olhe de trás*

GRUPO B: *Que eu não sou satanás.*

GRUPO A: *Não me olhe no meio*

GRUPO B: *Que eu não sou recheio.*

GRUPO A: *Não me olhe pela janela*

GRUPO B: *Que eu não sou panela.*

GRUPO A: *Não me olhe da porta*

GRUPO B: *Que eu não sou torta.*

GRUPO A: *Não me olhe do portão*

GRUPO B: *Que eu não sou leitão.*

GRUPO A: *Não me olhe no olho*

GRUPO B: *Que eu não sou caolho.*

GRUPO A: *Não me olhe na mão*

GRUPO B: *Que eu não sou mamão.*

GRUPO A: *Não me olhe no joelho*

GRUPO B: *Que eu não sou espelho.*

GRUPO A: *Não me olhe no pé*

GRUPO B: *Que eu não sou chulé.*

GRUPO A: *Não me olhe de baixo*

GRUPO B: *Que eu não sou riacho.*

GRUPO A: *Não me olhe de cima*

GRUPO B: *Que acabou a rima.*

MEDIADORA: *Muito bem!*

Depois disso, o exercício se repetiu com cada grupo dizendo uma estrofe, ao invés de um verso.

(...)

MEDIADORA: *Legal! Agora, vocês podem pensar um modo de cantar o poema. Que tal, o primeiro grupo criar uma música para a primeira estrofe e o segundo grupo criar uma melodia para a segunda? Assim, até o fim. Um grupo põe música numa estrofe e o outro grupo põe música na outra, certo?*

ALUNO 19: *Certo, tia.*

ALUNA 22: *Legal.*

MEDIADORA: *Vamos começar? É no improviso, mesmo. Alguém do primeiro grupo pode começar. Vamos lá? 1, 2, 3...*

ALUNO 6: (canta em forma de rap): *Não me olhe de lado / Que eu não sou melado.*

ALUNA 17 (responde também em forma de rap): *Não me olhe de banda / Que eu não sou quitanda.*

MEDIADORA: *Legal, gente... Vamos cantar o poema todo, desse jeito, todo mundo junto? Vamos lá, 1,2,3...*

Todos cantam, seguindo as entradas rítmicas da mediadora.

MEDIADORA: *Será que dá pra colocar mais melodia na música? É que o rap quase não tem melodia, só tem mais ritmo. Ele está muito próximo da fala. Pensem numa outra forma de cantar mais melódica, com mais música. Pode ser qualquer estrofe.*

ALUNA 22: *Tia, pode ser assim? (a menina canta a primeira estrofe de forma mais melódica).*



MEDIADORA: *Legal! Pode sim!*

(...)

MEDIADORA: *Já que ninguém se disponibiliza a criar novas melodias para as estrofes do poema, vamos fazer coletivamente, na forma de desafio, certo? Eu canto um verso e vocês cantam o verso seguinte, combinando com a melodia e com o ritmo que eu cantar, certo?*

Vamos começar com a melodia da Ruth, vamos, lá? 1,2,3:

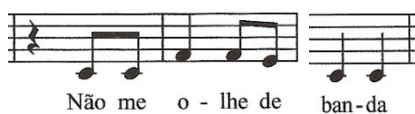
MEDIADORA:



ALUNOS:



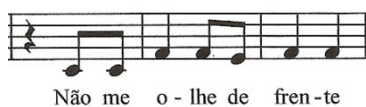
MEDIADORA:



ALUNA 8:



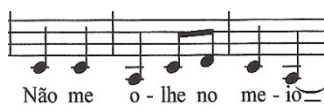
MEDIADORA:



ALUNO 31:



MEDIADORA:



ALUNA 21:



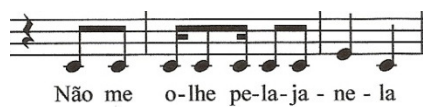
MEDIADORA:



ALUNO 20;



MEDIADORA:



ALUNA 8:



MEDIADORA:



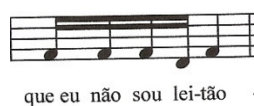
ALUNO 6:



MEDIADORA:



ALUNO 4:



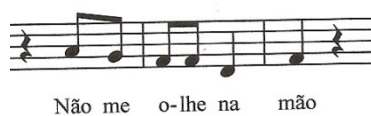
MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNO 27:



que eu não sou ma - mão

MEDIADORA:



Não me o - lhe de ci - ma

ALUNO 25:



que a ca-bou a rim - ma

MEDIADORA:



que a - ca - bou a rim - ma

TODOS:



que a - ca - bou a rim - ma

MEDIADORA: *Legal, gente! palmas, palmas...*

(Os alunos batem palmas e parecem satisfeitos).

MEDIADORA: *Agora... vou colocar um cd para gente ouvir. Acho que vocês conhecem. Vamos ouvir um pouquinho, depois vocês podem cantar junto.*

A mediadora coloca o cd “A arca de Noé”, de Vinícius de Moraes e Touquinho. Os alunos escutam as músicas: “Corujinha” e “São Francisco”.

MEDIADORA: *Conheciam essas músicas?*

ALUNOS: (acenam que não).

MEDIADORA: *Mas... “A casa”, vocês conhecem: “Era uma casa muito engraçada não tinha teto/ não tinha nada”* (Canta).

ALUNO: *An-ran.*

Aluno: *Eu conheço.*

Aluno: *Eu também*

MEDIADORA: *Vou colocar “A casa” e outras músicas. Podem cantar, se quiserem.*

Os alunos escutam além de “A casa”, “O pato” e o “Relógio”. Ficaram bem a vontade, imitaram a fala do pato e acompanharam o movimento pendular do relógio, com o corpo em movimento para a direita e para a esquerda, alguns marcaram o ritmo dessa música com estalos de língua, batida de pés, etc.

MEDIADORA: *Agora, vou entregar a vocês uma coletânea de poemas de Cecília Meireles que eu preparei. Cada aluno vai ganhar um caderninho, contendo vários poemas da escritora, com os quais iremos trabalhar nos nossos encontros. Entre um poema e outro há sempre um espaço em branco para que vocês possam ilustrar cada poema, se quiserem. Podem desenhar, escrever... A segunda parte do caderno-livro será usado como portfólio, ou seja, um diário em que vocês vão escrever sobre os poemas, os nossos encontros...*

ALUNO: *São nossos, professora?*

MEDIADORA: *Sim, totalmente de vocês. No final do curso, vocês vão me entregar, mas eu devolverei logo para vocês.*

MEDIADORA: *Gostaria, agora, que vocês escolhessem um dos poemas do caderno-livro e criassem em dupla ou trio uma música para ele. Não esqueçam de fazer primeiro uma leitura silenciosa do poema, depois disso, uma leitura em voz alta para sentir a música natural do poema. Só depois é que podem pensar uma forma de cantar o texto, ok?*

ALUNO: *Professora, nós escolhemos esse.*

MEDIADORA: *Legal... O poema “O eco”. Agora, já sabem o que fazer, certo?*

ALUNOS: *Certo.*

ALUNO: *Professora, nossa equipe escolheu o “O eco” primeiro. Eles imitaram a gente.*

MEDIADORA: *Não tem problema. Com certeza, vocês vão criar uma música diferente.*

ALUNO: *Professora, nós vamos escolher outro poema, tá bom?*

MEDIADORA: *Tudo bem, fiquem à vontade.*

MEDIADORA: *E aí, essa equipe também já escolheu o poema?*

ALUNO: *Já. É esse aqui, “Passarinho no sapé”;*

MEDIADORA: *Ótimo poema. Mãos à obra.*

MEDIADORA: *E vocês aí, já escolheram?*

ALUNO: *Já. “Pregão do vendedor de lima”.*

MEDIADORA: *Legal. Continuem.*

MEDIADORA: *E vocês, já escolheram?*

ALUNO: *Esse aqui (e apontam para a trova: “A cantiguinha que eu cantava...)*

MEDIADORA: *Muito bom. Agora, continuem o trabalho.*

ALUNO: *Professora, nossa equipe escolheu “Leilão de jardim”.*

MEDIADORA: *Excelente. Continuem trabalhando.*

MEDIADORA: *E vocês?*

ALUNO: *“Canção de Dulce”.*

MEDIADORA: *Lindo poema.*

ALUNO: *Professora, nós escolhemos esse aqui: “O vento do mês de agosto/ leva as folhas pelo chão...” e “Passarinho ambicioso...”. Pode ser dois?*

MEDIADORA: *Pode sim. Continuem.*

ALUNO: *Professora Jaquelânia, nós ficamos com “Os ramos passam de leve...”*

MEDIADORA: *Certo.*

ALUNO: *Nós escolhemos “Na canção que vai ficando/ já não vai ficando nada...”.*

ALUNO: *Professora, nós vamo escolher também esse outro: “Ao lado da minha casa...”*

MEDIADORA: *Ok.*

Depois de escolher o poema, cada dupla realizou a leitura silenciosa e depois a leitura em voz alta dos textos.

MEDIADORA: *Agora, pensem alguma forma de cantar os poemas, ou seja, criem melodias para os poemas, melodias que traduzam a leitura do poema, o sentimento passado por ele...*

Comentários: quando percebemos que algumas equipes já haviam criado as melodias para os poemas, começamos a gravá-las¹⁶⁴, passando de equipe em equipe. Pensamos que seria interessante que eles pudessem ouvir as suas criações musicais para que as assimilassem melhor e pudessem, na aula seguinte, ouvi-las, avaliá-las de acordo com o conteúdo do poema, da intenção comunicativa, do tom, etc e chegar a uma forma mais acabada. Depois desse momento, eles apresentaram para o grupão o resultado de suas leituras musicais dos poemas, sendo aplaudidos sempre que terminavam de ler ou cantar. É bom destacar que três equipes se limitaram a ler em voz alta os poemas “*Passarinho no sapé*”; “*Pregão do vendedor de lima*” e a quadra “*Os ramos passam de leve...*”, argumentando que não conseguiram criar nenhuma música.

MEDIADORA: *Agora, gostaria que vocês fizessem, como tarefa de casa, em dupla ou em trio, a continuação da atividade de leitura dos poemas e de composição musical. Ou seja, escolham outro poema para trabalhar em equipe, desta vez, como atividade de casa. A metodologia deve ser a mesma usada em sala: leitura silenciosa, leitura em voz alta e, por*

¹⁶⁴ Usamos, nesses dois primeiros encontros, a tecnologia de reprodução sonora de um mini-gravador, cujo resultado ficou um tanto comprometido, especialmente, pela indisciplina de alguns alunos, os quais faziam barulho durante a vivência com os poemas, notadamente, nos momentos das apresentações sonoras dos poemas e a captura do som.

último, a criação da música para o poema. Não esqueçam também de fazer as anotações na segunda parte do caderno, falando sobre a experiência, uma espécie de memória do encontro, certo?

MEDIADORA: *Tchau, obrigada gente e até terça-feira.*

TERCEIRO ENCONTRO

PRIMEIRA TURMA

MEDIADORA: *Bom dia, pessoal.*

ALUNOS: *Bom dia.*

MEDIADORA: *Hoje vamos ter duas novidades: a primeira é que vocês vão ser filmados. A professora Valdênia, que também é professora da UECE, a partir de hoje, vai nos acompanhar, registrando os nossos encontros na sua câmera. Por isso, se comportem, para fazer bonito. Vocês lembram que eu falei para vocês que nós iríamos fazer um DVD, com os melhores momentos dos nossos encontros? Pois é... Vamos começar o registro hoje. Depois vocês vão poder se ver, ouvir... Chique, não é?.*

A segunda novidade é que vocês vão ganhar chocolate e um pequeno texto em homenagem ao dia da criança. Saboreiem o doce e o texto¹⁶⁵.

MEDIADORA: *Dando prosseguimento às leituras dos poemas, gostaria de saber se fizeram o que pedi no encontro passado. Quem foi que fez... Vocês se lembram? Eu não passei atividade de casa para vocês? Pra vocês escreverem no caderninho de vocês, o que vocês tinham achado do encontro... vocês fizeram isso?*

ALUNO1: *Tudo de bom, tia!*

MEDIADORA: *E eu passei também uma atividade de casa... eu pedi... quem que lembra o que foi que eu pedi como atividade de casa?*

ALUNO 5: *Estudar um poema?*

ALUNA 8: *Estudar poesia!*

¹⁶⁵ Para a distribuição dos pequenos presentes, algumas parlendas de escolha foram cantadas, até que todos os alunos fossem contemplados. Em seguida, espontaneamente, alguns fizeram a leitura oral de suas frases ou versos.

MEDIADORA: *Escolher um poema e colocar... e colocar o quê? O que vocês iam fazer com o poema?*

ALUNO 6: *Decorar.*

MEDIADORA: *Decorar?*

ALUNOS 12: *Decorar o que, tia?*

ALUNO 1: *Decorar uma música?*

MEDIADORA: *Vocês iriam inventar uma música para o poema... podia ser em dupla... Quem aqui lembrou de fazer a atividade de casa? Quem fez a atividade, hein, gente? Ninguém fez?*

ALUNO 7: *Que atividade, tia?*

MEDIADORA: *Ler o poema em casa, podia ser em dupla, em trio, e colocar uma música nesse poema...*

ALUNO 2: *(acena que sim).*

MEDIADORA: *O Antônio fez! Quem mais fez? Você fez também (aponta para outro aluno)? Ele aqui óh... Ah, não fez. Só quem fez foi o Antônio, eu não acredito não! Só o André que fez! Só o Antônio!*

ALUNOS: *Tava doente...*

MEDIADORA: *Olha, já que vocês não fizeram, vocês vão ficar bem caladinhos ouvindo o André, certo?*

ALUNO 1: *Certo, tia!*

ANTÔNIO: *Eu deixei em casa!*

MEDIADORA: *Oi? Você deixou em casa? Então, já que ninguém fez a atividade, vamos fazer agora. Escolham o poema. Pode ser em dupla, tá certo?*

ALUNO 16: *Quádruplo...*

Os alunos realizaram a leitura silenciosa dos poemas e depois fizeram a leitura oral dos textos escolhidos: “Colar de Carolina”, “Moda da menina trombuda”, algumas quadras de “Trovas”, “O último andar”, “Pregão do vendedor de lima”, “Rio na sombra”.

ALUNO 5: *O que é colo, tia?* (a criança refere-se ao poema “Colar de Carolina”).

MEDIADORA: *Aqui óh, onde a gente bota o colar... colo é isso aqui óh. Ela bota um colar aqui... É um colar que colore o colo de cal, e torna a menina corada... É um colar de pedras... Façam uma leitura silenciosa agora.*

ALUNO 6: Vamos ler o nosso, tia!

MEDIADORA: Ok! Vamos lá, 1,2,3...

ALUNOS 5 e 6:

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.
(A menina mimada!)
É a moda
da menina muda
que muda
de modos
e já não é trombuda.
(A menina amada!)

MEDIADORA: Ok, muito bem!

ALUNO 4: Nós, aqui, professora!

MEDIADORA: Certo. Podem começar

ALUNO 4 e 9: (lêem "Colar de Carolina"):

Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral

nas colunas da colina.

MEDIADORA: Muito bem!

MEDIADORA: (Dirigindo-se a um grupo) *É só leitura oral, não precisa cantar agora não, viu? É só leitura falada, viu... falar o poema. Olha... O Antônio vai falar...*

ALUNO 2 (lê uma quadra de forma rápida e incompreensível):

Ao lado da minha casa
morre o sol e nasce o vento.
O vento me traz o seu nome,
leva o sol meu pensamento.

MEDIADORA: *Como é, é assim é? Gente o poema é bem pequenininho e vocês ainda fazem assim?*

ALUNO 12: Tia, nós vamos ler a nossa poesia:

MEDIADORA: Ok!

ALUNOS 12 e 7: (leem também “Colar de Carolina”):

Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral

nas colunas da colina.

ALUNO 9: Igual ao nosso, professora!

MEDIADORA: Não tem problemas. Assim, teremos duas músicas para esse poema.

ALUNA 8: Tia, podemos ler agora?

MEDIADORA: Podem sim!

ALUNA 8 e 11: (leem em voz alta o poema, sendo acompanhadas ritmicamente por alguns alunos que percutem suas mãos sobre as mesas):

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:
no último andar.

MEDIADORA: *Olha, muito bom! Alguém escolheu outro poema?*

MENINOS 14 e 15: *(começam a ler em voz alta):*

Ao lado da minha casa
morre o sol e nasce o vento.
O vento me traz o seu nome,
leva o sol meu pensamento.

Na canção que vai ficando
já não vai ficando nada:
é menos do que o perfume
de uma rosa desfolhada.

MEDIADORA: *Ah, não... vocês vão treinar mais um pouquinho, depois eu passo aqui de novo* (a leitura oral estava bastante embaraçada).

ALUNO 1: Tia, falta a gente!

MEDIADORA: Ah, é mesmo! Então, vamos lá 1, 2, 3...

ALUNOS 1 e 16:

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.
O frio
bom
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!

Depois desse momento, os alunos se exercitam na musicalização dos poemas. O grupo de meninas que escolheu a poesia "O último andar" começa a ensaiar uma melodia para o poema.

(...)

MEDIADORA: *Olha, legal! Vocês vão treinar mais...*

O mesmo grupo também ensaia uma melodia para a primeira estrofe do poema "Pregão do vendedor de lima".

(...)

MEDIADORA: *Muito bem! Mas... tu achas (se dirigindo a uma das meninas) que essa melodia aqui (da 4ª estrofe) vai ser igual a essa outra (da 3ª estrofe)?*

ALUNA: *Acho que deve ser diferente.*

MEDIADORA: *Legal! Continuem.*

MEDIADORA: *Psiu! Gente?*

Outra equipe começa a cantar uma quadra:

Na canção que vai ficando
já não vai ficando nada:
é menos do que o perfume
de uma rosa desfolhada.

MEDIADORA: *Essa música aí foi a mesma... óh... essa música tá do mesmo jeito da passada... Tentem outra.*

Outra equipe canta, em forma de *rap*, o poema "Rio na sombra".

(...)

MEDIADORA: Ok! Muito bom!

Todas as equipes fazem um círculo para apresentarem ao grupão as suas poesias musicadas, ritmadas pelas palmas de alguns alunos. Todos aplaudem as apresentações dos colegas.

MEDIADORA: *Agora, anotem a tarefa de casa: em dupla ou em trio, escolher um poema, fazer a leitura e depois criar uma musica em sintonia com o sentido e sentimento que o poema transmite. Obrigada, gente e até terça-feira.*

SEGUNDA TURMA:

MEDIADORA: Bom dia gente. *Vamos continuar hoje usando a mesma metodologia de leitura das aulas passadas. Falar nisso, vocês fizeram as duas atividades de casa: escreveram na segunda metade do caderninho de poesia sobre a aula passada e criaram música para um dos poemas de Cecília, inseridos na coletânea que receberam?*

ALUNOS *(em silêncio)*

MEDIADORA: *Acho que ninguém fez as atividades pedidas.*

ALUNA: *Foi, professora, esquecemos.*

MEDIADORA: *Então, vão fazer agora. Juntem-se em dupla, escolham um dos poemas e em seguida não esqueçam de fazer os três tipos de leitura: primeiro, a leitura silenciosa, segundo, a leitura em voz alta e terceiro, a leitura reflexiva, procurando compreender o poema. Depois disso, é que vão criar uma melodia para o poema, que combine com o texto, para ser apresentado ao grupão.*

Os alunos se agrupam em duplas e começam a realizar a atividade proposta.

MEDIADORA: *Ok, gente. Olha, é o seguinte, depois de escolher o poema, qual é a primeira atividade que a gente faz, depois de escolher o poema? Qual é o primeiro passo?*

ALUNA 27: *É... ler o poema!*

MEDIADORA: *Ler o poema silenciosamente, né?*

ALUNO 18: *Depois explica...*

MEDIADORA: *Todo mundo já leu pelo menos uma vez o seu poema?*

ALUNOS: *Claro!*

MEDIADORA: *Ok, então, agora, vamos para a leitura em voz alta:*

ALUNA 24: *Professora, nós vamos ler o nosso (parte da “Quadra”):*

MEDIADORA: *Certo. Vamos lá.*

ALUNAS 23 e 24 (leem):

O vento do mês de agosto
leva as folhas pelo chão;
só não toca no teu rosto
que está no meu coração.

MEDIADORA: *Hum... Ok!*

MEDIADORA: (Dirigindo-se a outra dupla) *Vamos tentar? Vocês vão primeiro ler...*

ALUNO 26: *O nosso é “Rio na sombra” (a dupla, aluno 26 e 19 leem o poema):*

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.
O frio
bom
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!

MEDIADORA: *Leiam mais vezes em voz alta, vocês estão se desencontrando ainda. Treinem mais a leitura em voz alta.*

ALUNA 27: *Professora, o nosso!*

MEDIADORA: *Tudo bem, leiam...*

ALUNA 22 e 27:

Na canção que vai ficando
já não vai ficando nada:
é menos do que o perfume
de uma rosa desfolhada.

Ao lado da minha casa
morre o sol e nasce o vento.
O vento me traz o seu nome,
leva o sol meu pensamento.

MEDIADORA: *Muito bem!*

ALUNA 21: *Podemos ler?*

MEDIADORA: *Pode, sim:*

ALUNAS 17 e 21: (Leem “O menino azul”):

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

A dupla que escolheu o poema “Rio na sombra” lê novamente em voz alta:

MEDIADORA: *Ok, treine mais um pouquinho.*

ALUNO 25: *Vou ler o meu* (o aluno recita uma quadra escolhida sem a ajuda do caderninho de poesia):

Passarinho ambicioso
fez nas nuvens o seu ninho.
Quando as nuvens forem chuva,
pobre de ti, passarinho.

MEDIADORA: *Ok, gente, olha... Agora na terceira etapa vão fazer mais uma leitura encenando o poema e botando música, certo? Vão botando música no poema.*

Inicialmente, dois grupos demonstram suas criações musicais para os poemas “Rio na sombra”, e parte da “Quadra”.

MEDIADORA: *Muito bem! Gente, eu vou fazer a leitura de um poema e depois eu vou fazer a música, certo? Ou seja, eu vou fazer a leitura falada, depois eu vou fazer a leitura cantada, que é o que vocês devem fazer com os poemas de vocês. O poema é Leilão de Jardim:*

Quem me compra um jardim
com flores?
borboletas de muitas
cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis
nos ninhos?
Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro
e a hera,
Uma estátua da Primavera?
Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua
canção?

E o grilinho dentro
do chão?

(Este é o meu leilão!)

MEDIADORA: *Esse aqui foi o poema falado, agora eu vou fazer o poema cantado. Escutem, tá? Que não treinei, faz mais de dois anos que eu fiz essa música pra esse poema, eu tenho que me lembrar, se vocês ficarem conversando eu vou esquecer!*

ALUNA 27: *A senhora que escreveu esse poema?*

MEDIADORA: *Não, esse poema é de Cecília Meireles, e há mais de dois anos que eu fiz uma música para esse poema... Vocês não estão fazendo músicas para os poemas, eu também fiz uma, brincando...!*

A mediadora canta o poema e os alunos acompanham a música marcando-a com batidas na mesa:

ALUNA 24: *Fica legal com um violão!*

MEDIADORA: *Fica legal com um violão, não é?*

MEDIADORA: *Ok, gente... eu não treinei, se eu tivesse treinado tinha saído melhor... Vamos... Agora vocês com seus poemas! Leiam mais uma vez, procurando entender o poema e em seguida criem a música.*

MEDIADORA: Agora, vocês vão apresentar as criações musicais. Quem começa?

ALUNO 26: Nós, aqui!

MEDIADORA: Certo. 1, 2, 3...

ALUNOS 26 e 29 (a dupla canta uma quadra sem a ajuda do caderninho de poesia):

A cantiga que eu cantava,
por ser cantada morreu.
Nunca hei de dizer o nome
Daquilo que há de ser meu.

MEDIADORA: *Ok! O próximo...*

ALUNA 22: Vamos canta o nosso:

MEDIADORA: Ótimo!

ALUNA 22 e 27 (cantam):

Na canção que vai ficando
já não vai ficando nada:
é menos do que o perfume
de uma rosa desfolhada.

Ao lado da minha casa
morre o sol e nasce o vento.
O vento me traz o seu nome,
leva o sol meu pensamento.

MEDIADORA: Muito bem! E vocês, aí, já estão prontos?

ALUNOS 18 e 30: Já (canta o poema “Rio na sombra”, em forma de rap):

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.
O frio
bom
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!

MEDIADORA: *Ok... Vamos fazer silêncio. Agora não é vez de vocês não!*

ALUNA 17: Tia, a gente pode cantar agora?

MEDIADORA: Claro, queridas, podem começar.

ALUNA 17 e 21 (cantam “Canção”):

De borco
No barco.
(De bruços
No berço...)

O braço é o barco.
O barco é o berço.

Abarco e abraço
O berço
E o barco.

Com desembarço
Embarco
E desembarco.

De borco
No berço
(De bruços
No barco...)

MEDIADORA: Legal! Alguém mais?

ALUNO 20: Eu (canta baixinho o poema e várias vezes o poema “Rio na sombra”).

(...)

MEDIADORA: Você pode cantar um pouquinho mais alto?

ALUNO 20 (canta novamente o poema com a mesma intensidade).

MEDIADORA: Ok. Outro grupo, por favor!

ALUNO 25 (canta rapidamente uma quadra sem ajuda do caderninho de poesia):

Passarinho ambicioso
fez nas nuvens o seu ninho.
Quando as nuvens forem chuva,
pobre de ti, passarinho.

MEDIADORA: *Ok! Muito bem! Quem Mais...?*

ALUNAS 17 e 21: Nós, tia! (cantam “As meninas”, acompanhada pela marcação de alunos batendo nas mesas):

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina

E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela

Carolina
a mais sábia menina

E Maria
apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela
uma que se chamava Arabela
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"

MEDIADORA: *Muito bem!*

ALUNA 31: *Tia, o nosso aqui!*

MEDIADORA: *Sim, 1,2,3..*

ALUNAS 28 e 31 (e fazem a leitura cantada de “O eco):

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer:
“Migo.”

MEDIADORA: *Legal!*

Depois de realizada essa última etapa, fizeram a socialização¹⁶⁶ das leituras cantadas, apresentando-se de dupla em dupla, sendo filmados sem constrangimento. Só um aluno sentiu-se inibido diante da câmera e sua composição foi gravada apenas pelo gravador portátil. Os resultados foram mais satisfatórios que os dos dias anteriores. Entre os poemas escolhidos e musicados, destacamos: “Rio na sombra”, “O colar de Carolina”, “As meninas” e as trovas.

MEDIADORA: *Para finalizar o encontro, vamos criar coletivamente uma música para o poema “Os carneirinhos”. Primeiramente vou fazer a leitura oral, porque eu já conheço o poema. Depois disso, vamos improvisar uma música para ele, certo?*

Todos querem ser pastores
quando encontram, de manhã,
os carneirinhos,
enroladinhos
como carretéis de lã.

Todos querem ser pastores
e ter coroas de flores
e um cajadinho na mão
e tocar uma flautinha

¹⁶⁶ Nos momentos de socialização das composições, o lúdico esteve sempre presente: a platéia buscava criar modos de participação na brincadeira, especialmente, através do acompanhamento rítmico com o corpo: dança, estalo de boca, percussão com palmas e pés, batidas nas mesas, etc.

e soprar numa palhinha
qualquer canção.

Todos querem ser cantores
quando a Estrela da Manhã
brilha só, no céu sombrio,
e, pela margem do rio,
vão descendo os carneirinhos
como carretéis de lã...

MEDIADORA: *Para criar a música, vamos fazer assim: eu invento uma melodia para um verso e vocês inventam para o seguinte, sempre de forma alternada: eu-vocês, eu vocês... até o fim, tudo bem?*

Diante da proposta, os alunos mostraram-se animados para o desafio e começaram a realizar a atividade, juntamente com a mediadora e o acompanhamento percussivo feito por algumas crianças que batiam o ritmo nas mesas:

MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



e pe-la mar-gem do ri - o

MEDIADORA:



vão des-cen do os car-nei-ri - nhos

ALUNOS:



co - mo car-re-téis de lâ...

MEDIADORA: *Quando for terminar a estrofe, vocês repetem “como carretéis de lâ...”, “como carretéis de lâ...” (como sugeriu a Ruth), ok? De novo, vamos lá?*

MEDIADORA:



To - dos que-rem-ser pas-to - res,

ALUNOS:



quan - do en-con-tram de ma - nhã, _____

MEDIADORA:



os car-nei-ri nhos en-ro-la-di - nhos,

ALUNOS:



co - mo car-re-téis de lâ.

MEDIADORA:



To - dos que-rem-ser pas-to - res,

ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



MEDIADORA:



ALUNOS:



TODOS:



MEDIADORA: *Ok, gente, muito bem. Agora eu quero só aquelas meninas cantando comigo, por enquanto, tá? (e aponta para as duas meninas que tinham cantado, resolvendo a melodia com um tonema descendente).*

MEDIADORA:



ALUNAS 17 e 21:



MEDIADORA: *Ok, era isso que eu queria, ó... baixou... “como carretéis de lâ”... combina mais, não é?*

ALUNOS (alguns dão sinal de concordância).

Depois disso, todos cantam novamente a música, enquanto alguns alunos acompanham batendo o ritmo nas mesas e outros imitam os carneirinhos com a onomatopéia “Bé-é-é...”, principalmente entre as estrofes. Esses acompanhamentos se deram de forma espontânea, no momento da execução da música do poema.

MEDIADORA: *Legal gente, palmas pra nós. Agora, vamos para as tarefas de casa, iguais às da semana passada: primeiro, vão escrever na segunda parte do caderno-livro o que vocês acharam da aula, tudo o que quiserem anotar que tenha relação com a aula; segundo, vão escolher um poema, fazer as leituras e criar uma música para ele. Tchau gente e até terça.*

QUARTO ENCONTRO

PRIMEIRA TURMA

MEDIADORA: *Bom dia.*

ALUNOS: *Bom dia.*

MEDIADORA: *Hoje vamos começar a aula nos assistindo na TV. Vejam e reflitam sobre a participação e o comportamento de vocês durante a aula passada* (curiosos os alunos assistem à filmagem, fazendo alguns comentários, do tipo “olhe ali fulano”, “olha eu” e depois riem. No geral, prestaram muita atenção na gravação. Em seguida, depois que todos os grupos fossem mostrado no momento de exposição de suas criações musicais, a experiência de leitura dos poemas de Cecília Meireles iniciou-se).

MEDIADORA: *Vamos dar prosseguimento à leitura dos poemas? Peguem o caderninho, se juntem em dupla, escolham um poema e mãos à obra. Quando tiverem prontos pra leitura oral me avisam que eu vou passar de grupo em grupo ouvindo.*

Como nos dias anteriores, os alunos fizeram a atividade. Entre os poemas lidos e musicalizados, destacamos “Rio na sombra”, “Pregão do vendedor de lima”; “Colar de Carolina”; “A língua do nhem”. A musicalização desse último foi feita em grupo em forma de desafio:

PROFESSORA: *Vamos fazer “A língua do nhem”, em forma de desafio, certo?*

ALUNO 1: *O que é desafio?*

PROFESSORA: *Desafio é vocês terem que completarem a música, tá bom? Alguém tem como começar?*

ALUNO 1: *Não!*

PROFESSORA: *Quem começa essa música?*

ALUNO 6: (começa a cantar em forma de rap).

PROFESSORA: *Pronto, ele vai cantar em forma de rap (canta a primeira estrofe):*

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava sua vida
para falar com alguém.

MEDIADORA: *Ok... Alguém completa?*

ALUNOS (alguns cantam a segunda estrofe, também em forma de rap):

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:

MEDIADORA e ALUNOS (cantam): *nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...*

MEDIADORA: *Ok, vamos de novo do começo, do começo: um, dois, três:*

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha,
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha
princípios também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha,
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia

naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

MEDIADORA: *Legal, muito bom! Agora, escolham um poema do caderninho e trabalhem em duplas, de preferência, certo? Se quiserem, podem melhorar também suas próprias composições feitas nos encontros anteriores.*

Nesse momento, notamos que os alunos leram diversos poemas da antologia, no entanto, não sobrou tempo para que fizessem a expressão oral dos mesmos.

SEGUNDA TURMA

Depois que os alunos assistiram ao DVD, contendo o registro de alguns momentos da experiência, à semelhança do que ocorreu com a primeira turma, passamos para a apreciação do poema “Os carneirinhos”:

MEDIADORA: *Legal, muito bom! Agora, vamos para a leitura e apreciação do poema “Os carneirinhos”. Vamos analisar se a música de “Os carneirinhos” casou com a mensagem do poema, tá?*

ALUNA 27: *Tia, vamos fazer o casamento?*

PROFESSORA: *É, pra gente fazer o casamento... Se não casou, a gente casa agora, não é?*

ALUNOS: *É...é...*

PROFESSORA: *Vamos ler em voz alta... ok, eu vou ler a primeira vez, depois vocês repetem o poema em grupo, tá certo? Eu vou ler a primeira vez sozinha e vocês vão repetir a leitura em grupo, quando eu terminar?*

ALUNO 5: *Cantano?*

MEDIADORA: *Não, a primeira é lendo, ainda.*

(...)

MEDIADORA: *Agora a gente vai falar um pouquinho sobre o poema, certo? Esse poema fala de quê?*

ALUNOS: *Dos carneirinhos...*

MEDIADORA: *O que ele fala dos carneirinhos?*

ALUNOS (alguns): *Que quer ser pastores.*

MEDIADORA: *An? Eles querem ser pastores?*

ALUNA 27: *Todas as pessoas querem ser pastores pra cuidar dos carneirinhos...*

MEDIADORA: *An...! E como é?*

ALUNA 22: *É, eles sempre queriam, eles queriam cuidar dos carneirinho, porque eles... Os carneirinhos eram enroladinho, como linha, né, como carretéis de lã... e tocar numa flautinha, numa palhinha, por isso.*

MEDIADORA: *E eles queriam ser pastores por isso?*

ALUNA 27: *Por causa dos carneirinhos.*

MEDIADORA: *Ok, olha... O que mais o poema fala, hein, gente, o poema fala mais de quê?*

ALUNA 27: *De ter coroa de flores também.*

MEDIADORA: *Quem são esses “todos” que querem ser pastores e cantores?*

ALUNO 16: *Todos querem ser pastores como carretéis de lã... (canta).*

MEDIADORA: *Espere ainda, vamos ouvir. Diga amor...*

ALUNO 14: *(fala muito baixo)*

MEDIADORA: *Ó... ele falou que... queriam ter coroas de flores... e quem, quem seriam essas pessoas que querem ser pastores?*

ALUNA 27: *Nós sempre queremos ser pastores pra encontrar os carneirinho, de manhãzinha, enroladinho como carretéis de lã.*

MEDIADORA: *Mas, por quê nós queremos ser pastores?*

ALUNO 16: *É porque...*

ALUNA 27: *Pra cuidar dos carneirinho.*

ALUNA 22: *Pra cuidar dos carneirinho.*

ALUNO X: *É....*

ALUNO X: *Ser bom.*

MEDIADORA: *Sim... para cuidar dos carneirinhos! Será que é bom cuidar dos carneirinhos?*

ALUNOS: *É, é...é...*

ALUNA 22: *É porque dá uma voltinha, uma palhinha, uma canção.*

MEDIADORA: *An...! E isso é bom, isso é bonito, é legal, como é que é?*

ALUNO 30: *Isso é legal.*

ALUNO 5: *Isso é bom.*

ALUNO 16: *Isso é romântico.*

ALUNA 27: *Porque cuidar dos carneirinhos (...) é como de fosse uma... uma arte.*

MEDIADORA: *E dizendo de uma outra forma? Por exemplo, aqui diz: todos querem ser pastores... Se vocês fossem dizer de uma outra forma, com outras palavras, vocês diriam que todos querem ser...*

ALUNA 27: *Cuidar de carneirinhos.*

ALUNO: *Ser bom.*

ALUNO 16: *Ser pastores.*

MEDIADORA: *Pra quê as pessoas querem coroas de flores?*

ALUNA 22: *Pra ficar mais bonito.*

MEDIADORA: *An...! Pra ficar bonito... É isso mesmo, todos nós almejamos ser bonitos, ser bonito em alguma coisa, seja no aspecto físico, seja no aspecto psicológico, não é? No visual, nós almejamos ser bonitos, ser belos... Cuidar, certo? Todos querem ser pastores pra cuidar... dos carneirinhos, então todos almejam o quê? A gente pode dizer que ter coroas de flores é a mesma coisa de ser belo, não é? E ser pastor pra cuidar dos carneirinhos é a mesma de... Querer ser...?*

ALUNO 16: *Belo.*

MEDIADORA: *Belo é ter coroas de flores. E cuidar dos carneirinhos? É o quê? Ser...*

ALUNO 30: *Honrado.*

MEDIADORA: *Ser... o quê? Honrado, ter honra! Muito bem! O pastor tem a honra dele, não é?*

ALUNO 16: *Ser perdoado.*

MEDIADORA: *Certo.*

ALUNA 22: *Ter fé.*

MEDIADORA: *Ter fé, o que mais?*

ALUNO X: *Amor.*

MEDIADORA: *Amor! Ok, amor pelos carneirinhos, não é? E no final, olha... psiu! Gente, a terceira estrofe diz assim:*

*Todos querem ser cantores
quando a Estrela da Manhã
brilha só, no céu sombrio,*

*e, pela margem do rio,
vão descendo os carneirinhos
como carretéis de lã...*

MEDIADORA: *Todos querem ser cantores... o que vocês dizem sobre isso...*

ALUNO 16: *Todos querem cantar.*

ALUNA 22: *Pra cantar pros carneirinhos.*

MEDIADORA: *Certo. Todos querem ser cantores..., Cantor é o quê? O cantor é um...*

ALUNA 22: *Um cantor!*

ALUNA 27: *Um pastor!*

ALUNA 22: *Um pastor, não...(risos).*

MEDIADORA: *Certo. E o cantor é uma pessoa comum?*

ALUNOS: *É...*

MEDIADORA: *É? Ou é um artista?*

ALUNOS: *Um artista.*

MEDIADORA: *Artista! Então as pessoas, além de beleza, além de bondade, elas querem também ser artistas, e é o que vocês aqui estão pretendendo ser, né?*

ALUNA 31: *Não!*

MEDIADORA: *Não? Não querem ser artistas, aparecer na televisão?*

ALUNO 22: *Eu quero.*

ALUNO 30: *Não, tia, eu não quero não!*

ALUNA 27: *Eu quero.*

ALUNO 30; *Eu quero ser médico.*

ALUNA 22: *Eu quero, pra ser importante, artista, escrever coisas bonitas que nem Cecília Meireles...*

MEDIADORA: *Interessante... Então, a gente pode dizer que nós queremos cuidar, ser bons, queremos conviver com a beleza das coisas, como ver “os carneirinhos enroladinhos”; “ter coroas de flores”... e almejamos ser artistas, ser cantores?*

ALUNA 22: *Podemos. É tudo de bom.*

(...)

MEDIADORA: *Essa melodia que a gente criou foi uma melodia triste ou uma melodia alegre?*

ALUNA 27: *Alegre.*

MEDIADORA: *Alegre. E o poema sugere uma melodia alegre? Tem um tom alegre também?*

ALUNO 30: *Alegre*

MEDIADORA: Por que você, Ruth...Ruth, por que você...disse que... o poema passa um sentimento alegre?

ALUNA 27: (silêncio).

ALUNO 30: *Não, tia.*

MEDIADORA: Não? E ele passa o quê?

ALUNO 30: *Tristeza.*

MEDIADORA: *Tristeza?*

ALUNO 16: *Não, tia, emoção!*

MEDIADORA: *E onde é que está a tristeza do poema?*

ALUNO 30: *No poema todo.*

ALUNA 27: *Porque ele quer e não pode.*

ALUNA 22: *É...Porque ele quer e não pode.*

ALUNA (X): *É.*

MEDIADORA: An... *Ele quer e não pode, ele está falando da possibilidade de ser pastor...*

ALUNA 22: *Ele fala de alegria.*

MEDIADORA: *Olha, espera ainda, agora prestem atenção: eu vou... Vocês vão tirar a dúvida com a leitura do poema, tá? Prestem atenção pra depois vocês chegarem à conclusão sobre a tonalidade do poema, se é uma tonalidade triste ou se é uma tonalidade alegre, festiva, vamos lá? (Faz a leitura do poema).*

MEDIADORA: (...) *Passa um sentimento de tristeza ou uma saudade...?*

ALUNA 16: *Como Carretéis de lã...(canta).*

MEDIADORA: *Então você (Dirigindo-se a um dos meninos) disse que era uma melodia triste, não foi? Você acha que tem tristeza no poema?*

ALUNO: *Foi ele não, foi ele ali, né? (aponta para outro colega)*

MEDIADORA: *Ah, foi o Vinícius. E aí, Vinícius?*

ALUNO 30: *Ah, professora... os dois.*

MEDIADORA: *Dá vontade de chorar, quando escuta?*

ALUNO 30: *Não, dá vontade de chorar não.*

MEDIADORA: *Dá vontade de que? De dançar?*

ALUNO 30: *Não de dançar não, dá vontade de ficar parado.*

MEDIADORA: *Ah?*

ALUNO 30: *Vontade de ficar parado.*

MEDIADORA: *De ficar parado?*

ALUNO 16: *Não, dá vontade de mexer os braços.*

MEDIADORA: *Ok, então vamos fazer o seguinte: já que o João e outras pessoas concordam que o poema, ele, vou usar a palavra pungente pra dizer assim... que ele, ele é meio triste, né? Eu tô usando a palavra pungente pra dizer que toca fundo.*

ALUNO 16: *Romântico.*

MEDIADORA: *Romântico. Música romântica geralmente é mais, é mais, é... me ajudem!*

ALUNO 16: *É mais emoção.*

MEDIADORA: *É mais emoção... e mais...*

ALUNA 22: *É mais legal.*

ALUNA 27: *Alegre é mais legal, bonita.*

(...)

MEDIADORA: *E a canção pra ser bonita tem que ser alegre?*

ALUNOS: *Tem*

ALUNO 30: *Não.*

MEDIADORA: *Vocês conhecem alguma canção triste e bonita?*

ALUNA 22: *“O anel”.*

MEDIADORA: *“O anel”, de Bia Bedran, que cantamos no nosso primeiro encontro. Muito bem lembrado. Eu também acho linda essa composição.*

ALUNA 22: *O Anel fala de perder e isso é muito ruim, deixa a pessoa triste, mas a música é bonita.*

MEDIADORA: *Tem razão. É uma perfeita combinação entre texto e melodia.*

MEDIADORA: *E no texto de “Os carnerinhos”?*

ALUNA 27: *Acho que combinou.*

ALUNA 22: *É, mais podia ser diferente, assim mais lenta, sei lá.*

MEDIADORA: (...) *Poderíamos criar uma melodia mais lenta que ressaltasse o lirismo do poema, suas emoções, sua beleza, uma melodia que tocasse fundo quem a ouvisse. Vamos tentar criar uma melodia mais pungente?*

(...)

ALUNA 22: *Tia, já sei:*

MEDIADORA: *Ótimo. Como é? Cante, querida.*

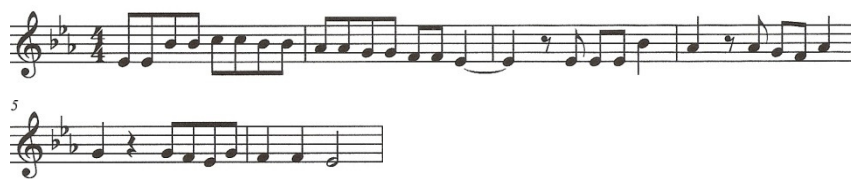
ALUNA 22: *Todos querem ser pastores*

quando encontram, de manhã,

os carneirinhos,

enroladinhos

como carretéis de lã.



ALUNO 16: *Fala não é? Num cumeu arroz não é? Tá com fome, é?*

ALUNA 22: *Se eu tô com fome, tu vai me dá comida?*

MEDIADORA: *Olha... ok, ok!*

A menina ensaia, com uma coleguinha, a melodia para a primeira estrofe do poema e cantam-na para o grupo.

MEDIADORA: *Tan-tan-tan-ram...tan-tan-tan-ram...tan-tan-tan-ram... tan-tan-tan. Já existe isso? Não pode ser, não pode ser plágio não, botar uma melodia que já existe. Tem que ser nova. Entendeu? Muda esse pedacinho (relativo aos 1º e 2º versos do poema).¹⁶⁷*

ALUNO 16: (canta um trecho da melodia anterior):



MEDIADORA: *Não, aí é a primeira melodia, tem que ser outra. Mas valeu as tentativas. Até o próximo encontro.*

QUINTA AULA

PRIMEIRA TURMA

MEDIADORA: *Bom dia.*

ALUNOS: *Bom dia.*

MEDIADORA: *Trouxeram os caderninhos de poemas? Hoje vamos trabalhar dois poemas de Cecília Meireles: “O menino azul” e “Ou isto ou aquilo”. Primeiramente vou fazer a leitura oral de cada poema e depois vocês podem criar as músicas para eles, uma música para cada um, certo?*

MEDIADORA: *Já encontraram o poema? Então vamos a leitura.* (a mediadora faz a leitura em voz alta do poema “Ou isto ou aquilo” e, em seguida, pergunta:)

¹⁶⁷ Nesse momento, equivocamo-nos ao achar que a melodia já existia, fato que desvendamos num outro dia, ao percebermos que ela, apenas, lembrava a melodia de “Eu sou pobre, pobre, pobre”.

MEDIADORA: *Acho que ouvi alguém cantar. Alguém já fez uma melodia para o poema ou pelo menos iniciou. Será que ouvi direito?*

ALUNO 19: *Tia, foi o Junior.*

MEDIADORA: *Muito bem, Junior. Você poderia me mostrar a sua criação?*

JUNIOR: *(balança a cabeça que sim e canta a primeira estrofe do poema).*

MEDIADORA: *Lindo! Lindo! Posso gravar?*

JUNIOR: *(Balança a cabeça que sim e canta o poema inteiro, de uma vez só.*

MEDIADORA: *Muito bom!*

MEDIADORA: *Agora, poderemos conversar um pouco sobre o poema, certo? Primeiro, de que fala o poema?*

MEDIADORA: *De que fala o poema?*

ALUNA 8: *De escolha. Vivemos o tempo todo escolhido, professora. Hoje eu queria ter ficado durmino, com essa chuvinha... Mas também não queria perder aula.*

ALUNA 22: *Domingo, eu queria ir pra casa de minha vó, mas era dia de ficar com o meu pai, entende?*

MEDIADORA: *Entendo, sim. Então... vocês concordam “que não se pode estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, como fala o poema?*

ALUNA 8: *Nem sempre. Por exemplo, eu posso tá aqui e acolá ao mesmo tempo.*

MEDIADORA: *Como assim?*

ALUNA 8: *Assim, ó..., o meu corpo tá aqui, certo, mas minha cabeça... pode tá noutro canto, no mundo da lua... (risos).*

MEDIADORA: *Certo.*

ALUNO 14: *Eu posso tá com um pé no chão e o outro nos ares. Assim, ó... (e faz o gesto, se sustentando num pé só).*

ALUNO 6: *No circo, eles fazem assim. Eu vi, na televisão, um trapezista no ar apoiado no chão com uma mão.*

MEDIADORA: *Legal!*

ALUNO 1: *Eu posso gastar o dinheiro e ainda ficar com ele... é só comprar pouco doce e o mais barato pra ter troco.*

MEDIADORA: *Pode. E chuva com sol pode acontecer? (A mediadora começa a cantar as quadras)*

Chuva com sol,
chuva com sol,
é o casamento
do rouxinol.

Sol com chuva,
sol com chuva
é o casamento
da viúva.

MEDIADORA: *Vocês conhecem essas quadras?*

ALUNA 22: *Cantada não, só falada.*

ALUNO 1: *É mermo.*

MEDIADORA: *E, aí, podemos ter chuva e sol ao mesmo tempo?*

ALUNO 16: *Pode. Já vi várias vez.*

ALUNO 5: *Eu também.*

ALUNO 26: *Eu também já vi, professora.*

MEDIADORA: *E estudar e brincar pode acontecer ao mesmo tempo?*

ALUNA 22: *Eu num consigo.*

ALUNA 21: *Eu também não.*

ALUNA 22: *A minha irmã só estuda com a boneca dela. Minha mãe briga que só, pra ela prestar atenção no dever.*

ALUNA 17: *Eu consigo, às vez. Quando a professora passa uma leitura pra casa... se for uma história interessante, aí, eu me divirto. Acho que eu brinco de ser a personagem. Se ela fica triste, eu também fico triste, se ela fica alegre, eu também fico.*

MEDIADORA: *Interessante. E com os poemas de Cecília Meireles, vocês brincam, enquanto leem.*

ALUNO 30: *Eu brinco. Acho muito divertido, por exemplo, aquele do P [“Passarinho no sapé”].*

ALUNA 28: *Eu acho as rimas divertida.*

ALUNA 22: *Eu acho “A avó do meninó”.*

ALUNO 6: *Eu brinco com os de tropeçar. É bem legal.*

MEDIADORA: *E nessa oficina, vocês estudam poesia, brincando?*

ALUNOS: *Sim.*

ALUNA 8: *A gente brinca quando lê e quando inventa as músicas, né?*

MEDIADORA: *Hanran... falar em brincar, vamos brincar de fazer música para “O Menino Azul”?*

ALUNOS: *Vamo.*

ALUNO 7: *Vamo não.*

ALUNOS: *(risos)*

MEDIADORA: *Façam a leitura oral de “O Menino Azul, tá certo?*

(...)

ALUNA 8: *Tia, eu posso ler?*

MEDIADORA: *Claro, minha querida!*

ALUNA 8: *Tá bom. Vou começar:*

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

MEDIADORA: *Muito bem. Agora, vou dar um tempinho pra vocês pensarem um modo de cantar esse poema. vão pensando...* (enquanto alguns alunos se concentram na releitura do poema e na tentativa de musicar o poema, outros brincam, xingam-se...)

ALUNA 8: (...) *Tia, a gente aqui criou uma música, vem ver!*

MEDIADORA: *Legal! Cantem!*

(...)

MEDIADORA: *Interessante. Treinem mais, daqui a pouco eu gravo.*

(...)

MEDIADORA: *Gente, vamos ouvir as meninas... elas criaram uma música para o poema “O menino azul!”* (As meninas 8 e 11 cantam e, ao terminar, o grupo aplaude)

MEDIADORA: *Obrigada, pessoal. Agora podem guardar o caderninho e aguardar o intervalo.*

Com a segunda turma, trabalhamos, no quinto encontro, em torno do planejamento do cenário que utilizaríamos na apresentação do sarau “Cecília Meireles em canto”¹⁶⁸, junto à comunidade escolar. Escolhemos iniciar com os poemas “As meninas” e “Ou isto ou aquilo”, musicados em encontros anteriores:

MEDIADORA: *Bom dia.*

ALUNOS: *Bom dia.*

MEDIADORA: *Agora vamos planejar o cenário de nosso musical?*

ALUNA 22: *Musical?*

MEDIADORA: *É sim, vocês não lembram que eu falei que nós estamos criando melodias para os poemas de Cecília Meireles, para apresentarmos em dezembro pra toda a escola? Esqueceram foi?*

ALUNO 26: *Lembro, tia.*

MEDIADORA: *Pois é, então vamos pensar o cenário. Como é que a gente poderia ilustrar, por exemplo, o poema “As meninas”:*

*Arabela
abria a janela.*

*Carolina
erguia a cortina.*

*E Maria
Olhava e sorria:
“Bom dia!”.*

*Arabela
foi sempre a mais bela.*

*Carolina,
a mais sábia menina.*

*E Maria
apenas sorria:
“Bom dia”.*

(...)

ALUNO 25: *Nós podemos fazer a janela de isopor, tia.*

ALUNO 19: *E fazer a cortina de papel crepom...*

¹⁶⁸ Nas três apresentações que fizemos, utilizamos apenas parte do que planejamos, por dois motivos: primeiro, porque o poema “As meninas” não entrou na seleção que fizemos das composições a ser apresentadas, e, segundo, porque outras idéias sobre “Ou isto ou aquilo” foram surgindo, no decorrer da experiência.

MEDIADORA: *Certo. Vai ficar interessante. Na próxima aula, vocês poderiam trazer o material para fazer a janela e a cortina. Pode ser?*

ALUNO 25: *Eu trago o isopor.*

ALUNA 19: *Eu trago o crepom.*

ALUNA 28: *Eu posso ser Arabela, tia, trago minha maquiagem, um espelho, uma escova e fico representando na hora.*

MEDIADORA: *Legal!*

ALUNA 23: *Eu posso ser Carolina. Trago uns livro e fico fingindo que tô lendo na hora.*

ALUNA 21: *E eu... posso ser Maria, tia?*

MEDIADORA: *Pode sim. E o que faria a Maria?*

ALUNA: *Sorria e dizia bom dia (risos).*

ALUNOS: *(risos)*

ALUNA 21: *Ficamo as três na janela...*

ALUNA 23: *Melhor... uma de cada vez.*

ALUNA 28: *É mermo!*

MEDIADORA: *Certo. E o que mais?*

ALUNA 17: *Tá bom, tia, desse jeito.*

MEDIADORA: *É. Tá bom. Então vamos pegar o poema “Ou isto ou aquilo” e também criar um cenário para ele? Vamos pegar por estrofe. A primeira estrofe: “Ou se tem chuva e não se tem sol, / ou se tem sol e não se tem chuva!”. O que é que a gente precisa para representar a estrofe?*

MEDIADORA: *Como ninguém diz nada, eu pergunto: poderia ser papel picotado para gente jogar na hora de dizer o verso?*

ALUNOS: *É... podia.*

MEDIADORA: *Seria qualquer papel?*

ALUNO 25: *Um papel brilhoso... fica legal.*

MEDIADORA: *Prateado, tipo laminado?*

ALUNO 26: *É. Acho que fica legal.*

MEDIADORA: *Então, na próxima aula, vou trazer os papéis pra vocês picotarem e prepararem a chuva.*

MEDIADORA: *E o sol, como a gente representaria?*

ALUNO 29: *Acendendo a luz.*

MEDIADORA: *(Olha para a lâmpada fluorescente do teto da biblioteca e pergunta): Vocês acham que essa luz fria da lâmpada poderia ficar legal?*

ALUNA 17: *Não, tia. Num vai ser lá no pátio?*

MEDIADORA: *Vai.*

ALUNA 17: *Então, lá já é claro! É todo aberto.*

MEDIADORA: *É mesmo.*

ALUNO 25: *A gente podia desenhar o sol, numa cartolina, tia.*

ALUNO 29: *Eu desenho.*

ALUNO 25: *Eu também.*

MEDIADORA: *Legal, na próxima aula, trago o material. Vamos continuar. A segunda estrofe: “Ou se calça a luva e não se põe o anel, / ou se põe o anel e não se calça a luva!”.*

ALUNO 30: *Essa é muito fácil!*

MEDIADORA: *Por quê?*

ALUNO 30: *É só trazer luva e anel. Pode ser aquele anel de plástico que vem no doce!*

ALUNO 25: *Legal, eu tenho um monte.*

MEDIADORA: *A luva eu tenho.*

ALUNA 22: *Cada um de nós podia usar, numa mão, a luva e na outra, o anel. Aí, a gente mostra primeiro a luva e depois o anel.*

MEDIADORA: *Meu Deus... Então vou ter que trazer uns quinze pares de luva?*

ALUNOS: *É.*

MEDIADORA: *Não tem problema, eu trago. Vamos para a outra estrofe: “Quem sobe nos ares, não fica no chão, / quem fica no chão, não sobe nos ares”. O que poderíamos fazer?*

ALUNOS: *(pensativos)*

MEDIADORA: *O que vocês acham de construirmos um balanço?*

ALUNA 31: *Meu pai faz, tia é só levar um pedaço de madeira e uma corda.*

MEDIADORA: *Acho ótima idéia.*

ALUNO 26: *Fica legal!*

ALUNO 18: *É mermo!*

ALUNA 21: *Também acho.*

MEDIADORA: *Eu compro o material.*

ALUNA 8: *Vai ser quando tia, a apresentação?*

MEDIADORA: *Vou combinar a data com o diretor... Depois eu digo a vocês. Se não der pra a gente se apresentar logo, pode ser no dia das mães.*

ALUNA 17: *No dias das mães... fica legal!*

ALUNA 27: *É mermo.*

ALUNA 21: *Mas tá muito longe... Era bom logo.*

MEDIADORA: *Vou ver isso, hoje, com o diretor... E nos outros dois versos seguintes, “É uma grande pena que não se possa/ estar ao mesmo tempo nos dois lugares!”, o que faremos?*

ALUNA 22: *Pudia ser o balanço também, tia?*

MEDIADORA: *É podia, sim. A próxima sequência é: “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, / ou compro o doce e gasto o dinheiro”.*

ALUNO 18: *A senhora podia trazer os doces e no final dar pra gente!*

ALUNOS: *É...!*

MEDIADORA: *Combinado.*

ALUNO 25: *E o dinheiro, agente podia trazer aquelas notinhas dos pacotes de doce. Eu tenho um monte.*

ALUNO 29: *Pudia ser moeda de um real que é bem grandona, ai depois a tia dá pra gente (risos).*

ALUNO 30: *É mermo (risos)*

MEDIADORA: *Vou pensar no caso. E para os versos: “Não sei se brinco, não sei se estudo, / se saio correndo ou fico tranqüilo”. Pensem como interpretar no palco!*

ALUNA 22: *Deixe eu ver...! Pode ser um livro e um brinquedo, tia?*

MEDIADORA: *O que vocês acham?*

ALUNOS: *Legal!*

ALUNA 21: *Fica interessante, tia.*

MEDIADORA: *Também acho. E quem se encarrega de trazer?*

ALUNA 22: *Eu trago, tia.*

MEDIADORA: *Ótimo, gente, depois a agente vê se falta alguma coisa.*

SEXTO ENCONTRO

Essa aula foi dedicada à confecção, em grupo, de parte do cenário. Os alunos construíram a janela de isopor com cortina de TNT, para o poema “As meninas”; picotaram papel laminado para representar a chuva de “Ou isto ou aquilo” e ilustraram o poema “O menino azul”, em cartazes. Além disso, as crianças, autoras da composição musical, feita para o poema “O menino azul”, fizeram a recriação musical da penúltima estrofe da melodia.



SÉTIMO ENCONTRO

Trabalhamos, nesse dia, dois tipos de atividades: a primeira voltada para a leitura e a musicalização dos poemas: “A chácara do Chico bolacha”; “A língua do nhen” e a segunda, dedicada ao ensaio das canções “O último andar” e “Ou isto Ou aquilo”, compostas anteriormente pelas crianças e já arranjadas por nós.

MEDIADORA: *Bom dia, crianças!*

ALUNAS: *Bom dia!*

MEDIADORA: *Cadê o resto da turma?*

ALUNA 8: *Só veio nós, tia! Acho que esqueceram.*

ALUNA 22: *Também acho. Tão dormindo (risos).*

MEDIADORA: *Não tem problemas. Vamos trabalhar, hoje, só com um grupo... um trio. Peguem o caderninho e escolham um poema. Leiam e criem uma música para ele, certo?*

ALUNA 8: *Um poema pra nós três, tia?*

MEDIADORA: *É. Mas, se quiserem, podem escolher mais de um também. Vou dar um tempo, depois, quando tiverem criado a música, me chamem para eu gravar, tá bom?*

ALUNA 22: *Tá, tia.*

As crianças ficaram à vontade, sentaram no chão, conversaram entre si sobre a escolha do poema e, depois de realizadas as leituras silenciosa e oral de alguns poemas, decidiram sobre qual poema musicar.

ALUNA 8: *Tia, a gente vai criar uma música pra esse aqui, “A chácara do Chico Bolacha”.*

MEDIADORA: *Certo. Quando tiverem criado, deem sinal pra eu gravar, ok?*

(...)

ALUNA 22: *Tia, nós já criamos, vem ver se tá bom!*

MEDIADORA: *Cantem.*

ALUNA: *Vamos começar? 1, 2, 3... (Cantam a primeira estrofe):*

Na chácara do Chico Bolacha
O que se procura
Nunca se acha!

ALUNA 8: *O resto a gente tá pensando ainda.*

MEDIADORA: *Achei bem legal! Continuem!*

Depois de uns cinco minutos, uma aluna sinaliza:

ALUNA 22: *Pronto, tia, vem gravar.*

ALUNA 8: *Cada uma canta uma estrofe, tá?*

ALUNAS 22 e 17: *Tá.*

MEDIADORA: *Então, vamos lá, 1,2,3... gravando.*

Na chácara do Chico Bolacha
O que se procura
Nunca se acha!

Quando chove muito,
O Chico brinca de Barco,
Porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,

Chico trabalha com a enxada
E logo se machuca
E fica de mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,
O que se procura
Nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico
Só tem mesmo chuchu
E um cachorrinho coxo
Que se chama caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,
Porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!

MEDIADORA: *Muito bem, legal!*

ALUNA 22: *Tia, nós vamos escolher outro poema, viu?*

MEDIADORA: *Ótimo. Quando criarem a música, é só dizer, que eu gravo.*

(...)

ALUNA 17: *Já, tia. Acho que ficou legal, vem ver!*

ALUNA 22: *Também acho (risos)*

ALUNA 8: *Vamos fazer assim... duas cantam a estrofe e a outra canta o nhem-nhem-nhem... Tá?*

ALUNA 22: *Tá.*

ALUNA 8: 1, 2,3... (Todas cantam, conforme combinaram):

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha,
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro

da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha,
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

MEDIADORA: *Que interessante, meninas!*

ALUNA 8: *A tia gostou?*

MEDIADORA: *Gostei muito.*

ALUNA 8: *A gente também* (risos)

ALUNA 17: *Foi. É Legal! Tia, a gente fez rapidinho, num foi?*

MEDIADORA: *Foi, sim. Vocês estão ficando bem criativas, viu! Assim, vocês vão musicar o caderninho inteiro* (risos).

ALUNA 8: *É mermo* (risos)

MEDIADORA: *Agora, nós vamos ensaiar as músicas “O último andar” e “Ou isto Ou aquilo”.*

(...)

ANEXO 2 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA “CECÍLIA MEIRELES EM CANTO”

1 RECEPÇÃO DO POEMA “CANTIGUINHA”

MEDIADORA: Vamos trabalhar hoje com o poema “Cantiguinha. Olha, eu dei uma oficina de poesia e música da sala da Maria. Então a gente tem uma metodologia de criar música para o poema. Primeiro, a gente lê o poema em silêncio, na segunda vez, a gente lê em voz alta, e na terceira vez a gente procura criar uma música para o poema. Vamos fazer uma leitura silenciosa, agora?

(...)

Depois que as alunas fazem a leitura silenciosa do poema, realizam a leitura em voz alta:

Meus olhos eram mesmo água,
- te juro -
mexendo um brilho vidrado,
verde-claro, verde-escuro.

Fiz barquinhos de brinquedo,
- te juro -
Fui botando todos eles
Naquele rio tão puro.

.....

Veio vindo a ventania,
- te juro -
as águas mudam seu brilho,
quando o tempo anda inseguro.

Quando as águas escurecem,
- te juro -
todos os barcos se perdem,
entre o passado e o futuro.

São dois rios os meus olhos
- te juro -
Noite e dia correm, correm,
Mas não acho o que procuro.

MEDIADORA: *Vocês acham esse poema parecido com música?*

ALUNA 1: *Eu acho.*

ALUNA 2: *Eu acho.*

ALUNA 3: *Eu acho.*

MEDIADORA: *O que faz o poema parecer com uma música?*

ALUNA 2: *As rimas. Rima tudo.*

MEDIADORA: *Certo. Além da rima tem outra coisa que faz parecer mais com música?*

ALUNA 2: *As palavras: “meus olhos...”, aí começa.*

MEDIADORA: *O que mais?*

ALUNA 1: *Essa parte aqui “te juro” era como se fosse um ... quando a gente faz lá na igreja...*

MEDIADORA: *O refrão?*

ALUNA 1: *... tem o coro, é o refrão.*

ALUNA 2: *É.*

ALUNA 3: *Não, mas só que o “te juro” tá atrapalhando um pouco.*

MEDIADORA: *Ele quebra o ritmo do poema, mas dá uma musicalidade diferente, não acham?*

ALUNOS(AS): *É.*

MEDIADORA: *Agora vocês vão pensar modos de cantar, como é que cantariam esse poema, se fosse botar música, ele já é quase música, ele já é bem musical, mas como fazer para que essa música seja mais percebida?*

Depois de uns quinze minutos, todos os grupos já tinham musicalizado o poema e retomamos a conversa sobre o poema.

MEDIADORA: *Quando eu entreguei o texto para vocês... vocês pensaram em quê, ao ler o título Cantiguinha?*

ALUNA 2: *Eu pensei numa coisa agitada.*

ALUNA 3: *Eu pensei numa melodia lenta¹⁶⁹.*

ALUNA 1: *Nós também.*

ALUNA 2: *Eu pensei numa música pra bebê, pra ninar.*

MEDIADORA: *Para criança!*

ALUNA 2: *É.*

MEDIADORA: *Hum...!*

ALUNA 3: *Eu pensei assim... devagar.*

ALUNA 3: *É por causa já tá dizendo Cantiguinha, é a letra.*

MEDIADORA: *A letra?*

ALUNA 3: *É a letra, isso tudo é devagar. Eu percebi assim a letra né! Porque é devagar.*

¹⁶⁹ Três duplas criaram suas melodias para “Cantiguinha”, prevalecendo o ritmo lento nas composições. Apenas uma dupla, optou por um ritmo mais rápido, que lembrava o gingado do pagode.

ALUNA 2: *Tia, assim pra ninar.*

MEDIADORA: *É... se for para ninar tem que ser devagar, não é? Se não desperta o bebê (e canta o nana neném num ritmo e andamento rápidos). Assim não dá, não é?*

ALUNA 3: *Te juro... nan-nan...aí não pode, né? Tem que ser devagar mesmo, né?*

MEDIADORA: *E se for outro tipo de cantiguinha que não seja uma cantiga de ninar?*

MEDIADORA: *Poderia ser uma cantiga de roda?*

ALUNAS: *Podia...*

ALUNA 1: *É, tia!*

ALUNA 3: *Só que essa daqui é mais lenta.*

MEDIADORA: *E a cantiga de roda é mais rápida ou mais lenta?*

ALUNA 3: *Rápida.*

ALUNA 4: *Como a gente cantou.*

ALUNA 3: *Mas essa daqui é mais lenta.*

MEDIADORA: *A cantiga de roda é mais lenta ou rápida?*

ALUNAS: *Mais rápido.*

MEDIADORA: *É... a cantiga de roda é mais rápida.... Mas tem lenta também.*

ALUNA 1: *Eu já vi cantiga de roda mais lenta.*

ALUNA 4: *De todo jeito, tia!*

MEDIADORA: *Por exemplo, “Terezinha de Jesus” (todos cantam) é lenta ou é rápido?*

ALUNA 1: *Lento.*

MEDIADORA: *Pois é uma cantiga de roda.*

ALUNA 4: *Mas aquela que tem do piu-piu-piu é bem rápido!*

MEDIADORA: *An?*

ALUNA 1: *Igual aquela: “Se essa rua” também é lenta (e começam a cantar e todos acompanham).*

ALUNA 2: *Ei! Eu pensei em fazer essa música devagar.*

MEDIADORA: *E você fez rápido?*

ALUNA 2: *Não.*

MEDIADORA: *Pois é, tá bom.*

ALUNA 3: *Mas elas fizeram rápido. Ela combina mais devagar.*

Mediadora: *Mas, no geral, a cantiga de roda é rápida.*

ALUNAS: *É mesmo.*

ALUNA 3: *Mas essa música combina mais devagar.*

MEDIADORA: *E quanto ao sentido do texto, o que vocês têm a dizer? O texto fala sobre o quê?*

ALUNA 4: *Que os olhos dele era bonito verde, parecia um lago sei lá, uma coisa assim. E os barquinho corria nas lágrima, saindo dos olhos dele (e faz o gesto, imitando as águas em formas de ondas saindo dos olhos).*

MEDIADORA: *O que mais? “Meus olhos eram mesmo água _ te juro_/mexendo um brilho vidrado,/verde-claro, verde-escuro”*

ALUNA 3: *Tia, não é tipo um poema?*

MEDIADORA: *É.*

ALUNA 3: *Então, se fosse o narrador falano, era tipo um narrador que tava dizendo sua história: “Meus olhos...”.*

ALUNA 4: *Quando ele chora, aí, enche de água. Aí, ele bota os barquinhos nos olhos, que legal!*

ALUNA 4: *Quando, quando chora aí o olho fica assim verde, fica brilhando, fica como água.*

ALUNA 3: *Verde claro e verde escuro...*

ALUNA 1: *Quando ela não tiver chorano era verde claro, aí, ela chorou aí ficou verde escuro.*

ALUNA 2: *Ele tava contando a infância dele.*

MEDIADORA: *Contando a infância, é? Hum... legal. Que mais ó... “Fiz barquinhos de brinquedo,/ - te juro - / fui botando todos eles / naquele rio tão puro”.*

ALUNA 3: *Nos olhos, nos olhos quando ele chora.*

MEDIADORA: *É ele bota os barquinhos nos olhos. Fala sobre... como ela disse... sobre a infância.*

ALUNA 4: *Bota o pensamento nos olhos.*

MEDIADORA: *“Veio vindo a ventania, /- te juro - / as águas mudam seu brilho, / quando o tempo anda inseguro”.*

ALUNA 3: *Como se fosse a alegria, a alegria é tipo a ventania, aí vem a alegria, aí ele pára de chorar, aí muda seu brilho, aí ele fica sem brilho, que ele para de chorar.*

ALUNA 2: *Não, por exemplo, veio vindo a tristeza. O poema também fala de tristeza*

MEDIADORA: *“Veio vindo a ventania, /- te juro - / as águas mudam seu brilho, / quando o tempo anda inseguro”.*

ALUNA 2: *É, é tristeza.*

MEDIADORA: *Quando as águas escurecem / - te juro - / todos os barcos se perdem / entre o passado e o futuro.*

ALUNA 1: *Ó, aí, viu?*

ALUNA 2: *Triste.*

MEDIADORA: *E essa tristeza está na infância?*

ALUNA 1: *Não. Quando ele já era grande.*

ALUNA 3: *Ele tá se lembrando.*

ALUNA 2: *Ele ficou emocionado, com saudade, chorando de saudade, de felicidade.*

ALUNA 4: *Ele teve esse pensamento quando ele já era grande. Tia, eu sinto tanto saudade quando eu era pequenininha, toda fofinha!*

MEDIADORA: *“São dois rios os meus olhos, / - te juro”.*

ALUNA 3: *Tia, é os dois rios, esse e esse (e aponta para os seus olhos).*

MEDIADORA: *É... “noite e dia correm, correm,/mas não acho o que procuro”.*

ALUNA 3: *Ele olha, olha...*

ALUNA 4: *Ele olha, vai passando as horas.*

ALUNA 3: *Ele olha, olha, olha e não acha.*

ALUNA 4: *E não acha o quer, o quer, se quer resolver uma coisa, não consegue ver, resolver, tia.*

ALUNA 1: *Como se tivesse procurando uma coisa e não achasse.*

ALUNA 4: *Ele fala também que tava perdido, os pensamentos deles, vagando...*

ALUNA 2: *Ele tava no escuro, perdido.*

ALUNA 4: *Os olhos são dois rios. Ele procura, procura, mas não acha o que procura.*

MEDIADORA: *Como disse a Ana, uma parte do poema fala de alegria e a outra fala de tristeza, é?*

ALUNAS: *É*

ALUNA 1: *Tia, ó, lê essa estrofe aqui!*

MEDIADORA: *“Quando as águas escurecem, / - te juro - / todos os barcos se perdem, / entre o passado e o futuro”.*

ALUNA 1: *O futuro... Ele tá... ele escreveu o texto, mas ele tá no futuro, aqui, aqui ó ...*

ALUNA 4: *Ele tá falano do passado e fez...*

ALUNA 1: *Ele tá relembro o passado.*

ALUNA 5: *Ele tá relembro o passado...*

ALUNA 3: *Esse “te juro”, quer dizer é de verdade.*

MEDIADORA: *Vocês acham que a música que vocês criaram está combinando com o texto? Ela disse direitinho o que o poema diz?*

ALUNA 1: *Eu acho que o que nós criamos disse...*

ALUNA 2: *É divagazinho, é porque, assim oh, se for rápido, assim do jeito delas, assim não vai dá o dom da infância, entendeu? Duma alegria, e aqui no último parágrafo tá falando de tristeza.*

ALUNA 2: *Não dá pra cantar do jeito que elas cantaram, porque no final do parágrafo tá falando de tristeza, da tristeza da infância dele, entendeu?*

ALUNA 4: *Mas só que não tá nem tão rápido! Tá normal...*

MEDIADORA: *Certo, então vocês, vocês acham que uma parte do poema fala de alegria e a outra parte fala de tristeza?*

ALUNA 4: *Ó... tia, ele tá contano uma coisa, aí foi ele tá sentino saudade, aí ficou emocionado...*

MEDIADORA: *O que foi que você disse?*

ALUNA 2: *Que ele começou a contar... tipo assim começou a falar, né, dá historia dele, aí ele ficou... ele ficou pensano como era bom, quando criança ele brincava, ele ria, ele chorava, ele ficou emocionado e acabou chorando, chorando de, de ... mas não chorano, não é porque eu não sou criança mais, chorando (risos) é, chorando de felicidade.*

MEDIADORA: *De saudade?*

ALUNA 3: *Tia, tia, aí por isso que os olhos dele ficaram igual uma água.*

ALUNA 4: *Pera aí, tipo assim se a gente tivesse ido pro uma ilha... pra uma ilha, aí eu me perdesse lá, aí eu ficava lá tomando banho de água, chorando, eu chorando, eu chorando, eu tomando banho nas minhas próximas, mas minhas próprias...*

MEDIADORA: *Próprias lágrimas.*

ALUNA 4: *... nas minhas próprias águas, lágrimas.*

2 CONVERSA SOBRE A COMPOSIÇÃO FEITA PARA O POEMA “A AVÓ DO MENINÓ”

MEDIADORA: *Lisa, você criou “A avó do menino” (A mediadora canta). Lembra? Por que você escolheu essa melodia para o poema? Fale um pouco. Eu achei a composição muito legal e muitas crianças também.*

LISA: *Eu queria falar... mas, não é um poema, tia?*

MEDIADORA: *É.*

LISA: *Eu queria falar sobre a rima.*

MENINA: *Foi ela quem fez?*

MEDIADORA: *Só a música. O texto é de Cecília Meireles.*

LISA: *Eu queria explorar mais a rima. A pessoa lê, o leitor, certo? E se a pessoa ouvisse o cd, ele ia descobrir mais a rima em “ó”: a avó, menino, liró... tudo com “ó”.*

MEDIADORA: *Você acha que deu evidência só a rima? Você não deu evidência ao ritmo também? (e faz o ritmo em ta-ra-ra, ta-ra-ra, batendo palmas).*

LISA: *O ritmo também. Ele é rápido, acelerado.*

MEDIADORA: *Você tinha noção de que estava criando uma parlenda? Você achou parecida com uma parlenda?*

LISA: *Como assim, uma parlenda?*

ALUNA: *Assim, oh! E começa a dizer uma parlenda “Cuca na panela, cuca na panela...”*

MEDIADORA: *A parlenda é uma música de brincar com as palavras, as mãos, o corpo. Assim (e demonstra com as mãos).*

LISA: *Foi. Eu acho que eu tentei criar uma parlenda, uma música para brincar.*

MEDIADORA: *E você fez isso porque o texto de Cecília brinca com as rimas?*

LISA: *É.*

MEDIADORA: *Tem outra coisa que você gostaria de falar?*

LISA: *Além da melodia, das rimas, tem as personagens: a avó o Ricardó, que é o meninó...*

MEDIADORA: *Certo. Você gostou de ter feito a música para o poema?*

LISA: *Gostei. E ainda mais quando o grupo canta e brinca. Fica mais legal.*

ANEXO 3 – MODELOS DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS

QUESTIONÁRIO COM CRIANÇAS DA PESQUISA POESIA E MÚSICA EM SALA DE AULA

NOME: _____

ANO _____ IDADE _____

1 - Com que frequência você realiza as suas leituras?

() todo dia () toda semana () algumas vezes no mês

2. O que você gosta de ler?

() livros didáticos () revistas e jornais () poesias () contos () crônicas () romances

() revista em quadrinhos () outros

3. Você frequenta a biblioteca da sua escola?

() sim () não () algumas vezes

4. O que você gosta mais nas aulas de leitura?

5. Você gostou de ler e cantar ou fazer música para os poemas de Cecília Meireles?

() gostei muito () gostei médio () gostei um pouco () não gostei

Por quê?

6. Quais os poemas que você mais gostou? Por quê?

7. O que você achou da experiência metodológica de ler e cantar os poemas?

8. Você participou dos ensaios do coral?

() sempre () quase sempre () algumas vezes () não

Por que não participou?

9. Você participou do sarau poético?

() sim () não

10. Você gostou de ter participado? Por quê?

11. Você acha que a experiência com os poemas de Cecília Meireles ajudou você a se interessar mais pela leitura?

() sim () não () não sei

Por quê?

12.Você gostaria que essa experiência com os poemas de Cecília Meireles continuasse na escola? Por quê?

13.Você gostou de assistir a apresentação poética “Cecília em música”? Comente.

OBRIGADA A TODOS.

QUESTIONÁRIO PARA AS CRIANÇAS DO CORAL “CECÍLIA MEIRELES EM CANTO”

NOME: _____

ANO _____ IDADE _____

1. Você gosta de ler?

() muito () médio () um pouco () nem um pouco

2. O que você gosta de ler

() revista () jornal () narrativa () poesia () outros

3. O que você acha da leitura de poesia em sala de aula?

4. Lembra de algum autor de poesia que você tenha lido? Quem?

5. Antes de participar do coral “Cecília Meireles em canto”, você já tinha lido ou ouvido algum poema de Cecília Meireles?

() sim () não

6. Quais?

() Ou isto ou aquilo () A bailarina () O mosquito escreve

() Na chácara do Chico bolacha () O último andar () O menino azul

() Jogo de bola () A língua do nhem () O colar de Carolina () outros

7. Onde você leu esses poemas?

() na escola () em casa () outros

8. Você gostou de ler e cantar os poemas de Cecília Meireles?

() gostei muito () gostei médio () gostei um pouco () não gostei

9. Por quê?

10. O que você achou mais interessante na leitura dos poemas:

() leitura em silêncio () leitura em voz alta () cantar o poema

11. Depois da experiência com a poesia de Cecília Meireles, você passou a gostar mais de ler poesia ou outros textos? Por quê?

12. Quais os poemas de Cecília Meireles você gostou mais? Por quê?

13. Você gostaria que essa experiência com os poemas de Cecília Meireles continuasse na escola? Por quê?

14. Você gostou de se apresentar no sarau? Cite os pontos positivos e negativos

15. A experiência com o coral mudou alguma coisa na sua vida, no seu dia-a-dia?

MUITO OBRIGADA!

QUESTIONÁRIO PARA AS MÃES DAS CRIANÇAS DO CORAL

NOME: _____

ESCOLARIDADE: _____ IDADE _____

1. Seu filho(a) gosta de ler?

☐ muito ☐ médio ☐ um pouco ☐ nem um pouco

2. O que ele(a) gosta de ler?

☐ revista ☐ jornal ☐ narrativa ☐ poesia ☐ outros

3. Você acha que seu filho gostou de ler e cantar os poemas de Cecília Meireles?

☐ gostou muito ☐ gostou médio ☐ gostou um pouco ☐ não gostou☐ não sei

Por que?

4. Você acha que a experiência com o coral “Cecília Meireles em canto”, ajudou seu filho(a) a se interessar mais pela leitura?

☐ sim ☐ não

Por que?

5.Você aprendeu com seu filho alguns dos poemas de Cecília Meireles? Qual ou quais?

6.Você gostaria que essa experiência com os poemas de Cecília Meireles continuasse na escola? Por quê?

7.Você gostou de assistir a apresentação poética no dia das mães?

8. A experiência com o coral mudou alguma coisa na vida do seu filho(a), no seu dia-a-dia?

MUITO OBRIGADA!

ANEXO 4 – PARTITURAS

A avó do menino

Soprano

Alto

Tenor

5

S

A

T

8

9

S

A

T

8

D G D A

p

A a - vó vi-ve só. Na ca-sa da a-vó o ga - lo li-ró faz

p

p

ó ó ca-sa da a-vó o ga - lo li-ró faz

A D *mf* G D A

"co-co-ro-có-có!" *mf* a vó ba-te pão de ló e an-daum ven-to - t - o -

mf

co-co-ro-co-có

pão de ló

D *p* A D A D

tó na cor-ti-na de fi - ló. *p* a - vó Mas seo ne-to mas seo

p

vi-ve só. me-ni-nó

vi-ve só me-ni-nó

2

A avó do menino

13 A D A D A D

S ne-to mas seo ne-to tra-ves-só vai à ca-sa da vo-vó, os dois - jo-gam do-mi-nó.

A Ri-car-dó tra-ves-só vai à ca-sa da vo-vó, os dois jo-gam do-mi-nó.

T 8 Ri-car-dó tra-ves-só vai à ca-sa da vo-vó, os dois jo-gam do-mi -

17

S ó - - - - -

A ó

T 8 ó

A língua do nhem

C G C G C G

Soprano

Ha vi'-u-ma ve lhi-nha _que -an - da-va' bor re - ci-da pois da va'su-a vi-da p'ra fa

Alto

8 G C

S lar com al - guém. C G C G C C

A E es - ta-va sem pre em ca-sa a bo - a ve - lhi-nha res mun - gan-do so - zi - nha _

16 C C C G C

S Nhem nhem nhem-nhem-nhem nhem nhem... - O ga-to que dor - mi-a no can-to da co-

A _ Nhem nhem nhem-nhem-nhem nhem nhem... - - - - -

23 G C G C

S zi nha es cu - tan do a ve lhi nha prin ci piou tam - bém C G C

A - - - - - a mi - ar nes sa lín gua e se e-la res mun

31 G C

S Nhem nhem nhem-nhem-nhem nhem nhem... -

A ga va-o ga - ti-nho a com pa - nha - va _ Nhem nhem nhem-nhem-nhem nhem nhem... - De

A língua do nhem

2

38

S - C - - - G- C - - G - C- - G - - -

A pois ve-io ca - chor ro da ca-sa da vi - zi-nha, pa-to - ca bra e ga - li-nha de cá de lá de a

C G C G C

46

S - C- E to-dos a-pren - de ram a fa - lar noi te e di-a na que la me-lo - di - a Nhém nhém-

A lém. Nhém nhém-

C

54

S - nhém-nhém-nhém nhém nhém... - C - - - G - G - G

A - nhém-nhém-nhém nhém nhém... De mo-do que a ve - lhi-nha que mui to pa-de - ci - a por

C G C

61

S - C - - -G - - - -C fi - cou to-da con - ten-te, pois mal-a bo-ca a

A não ter com-pa - nhi-a nem fa - lar com nin - guém,

G C C rit.

68

S bria-a tu do lhe res-pon - di a Nhém nhém nhém-nhém-nhém nhém nhém... rit

A Nhém nhém nhém-nhém-nhém nhém nhém...

A língua do nhem

3

75

S

A

—

—

A folha na festa

Soprano

(Introdução)

Alto

4

C F C F G C

S Es-ta flor não é da flo - res - ta. Es-ta flor é da fes - ta,

A Es-ta flor não é da flo - res - ta Es-ta

9

F G É a fes-ta da flor e a flor es - tá na fes - ta. (E es-ta

A é a flor da gi - es - ta. É a fes-ta da flor e a flor es - tá na fes - ta

F C F G

13

S fo - lha que fo lha é es - ta?) F G C Es-ta fo - lha não é da gi

A Es-ta fo - lha não é da flo - res - ta.

A folha na festa

2

C G C G

18

S

es - ta. Não é fo-lha de flor - Mas es-ta na fes ta. Na fes - ta da flor Na flo-or da gi-

A

Não é fo-lha de flor - Mas es-ta na fes ta. Na flo-or da gi-

22

C

S

es - ta. Es - ta es - ta.

A

es - ta. Es - ta es - ta.

A lua é do Raul

B \flat F B \flat B \flat 6 F

Soprano

Ra - io de lu - a. Lu - ar. Lu - a do ar a - zul.

Alto

Lu - ar. a -

8 F B \flat F B \flat C F B \flat

S

Ro - da da lu - a. A - ro da ro - da na tu - a ru - a Ra -

A

zul.

15 F B \flat F B \flat F C F B \flat F C

S

ul! Ro - da o lu a - ar na ru - a to - da a - zul. Ro - da o

A

Ra - ul Ro - da o lu - a - ar - na ru - a to - da a - zul. Ro - da o

23 F B \flat F C F C

S

a - ro da lu - a. Ra - ul, a lu - a é tu - a, a lu - a da ru -

A

a - ro da lu - a. Ra - ul, a lu - a é tu - a, a lu - a da ru -

30 F

S

- - a!

A

- - a! Ra - ul lu - ar lu - ar a - zul

As meninas

E^b A^b E^b A^b B^b

Soprano

Alto

A ra - be-la a bri - a ja - ne-la. Ca ro - li - na er - gui-a a cor - ti-na. E Ma
be-la foi sem-pre a mais be-la. Ca ro - li-na, a mais sá-bia me - ni-na. E Ma

5

S

A

E^b A^b E^b E^b

1. 2.

ri - a o-lha-va e so - ri-a: bom di-a!" A ra - di a!" Pen sa - re-mos em ca-da me
ri - a a pe-nas sor - ri-a: 1. 2. Pen sa - re-mos em ca-da me

"Bom di-a— Pen sa - re-mos em ca-da me

11

S

A

B^b E^b E^b E^b

ni-na que vi - vi - a na que-la ja - ne-la; u-ma que se cha ma-va A-ra - be-la, ou tra
ni-na que vi - vi - a na que-la ja - ne-la; A - ra - be-la,

16

S

A

E^b B^b E^b B^b

que se cha mou Ca-ro - li-na. Mas a nos-sa pro fun-da sau-da-de é Ma - ri - a Ma-ri - a Ma
Ca-ro - li-na. é Ma - ri - a Ma-ri - a Ma

21

S

A

E^b E^b B^b

ri - a, que dí - zi - a com voz de a mi - za-de bom di - a, bom di-a!"
ri - a, *p* "Bom di - a, *mp* bom di-a!"
mp

Canção

Adagio

De bor-co no bar-co. (De bru-ços no berço...) O bra-ço é o

bar-co. O bar-co é o ber-ço. A - bar-co e a - bra-ço o ber-ço e o

bar-co. Com de-sem ba-ra-ço em-bar-co e de-sem-bar-co. De

bor-co no ber-ço... (De bru-ços no bar-co...) De co...

Cantiguinha

F C F C F

Soprano

Meus o-lhos e-ram mes-mo á - gua, te ju - ro - me-

Alto

te ju - ro

F C F C F

7

S

xen-do um bri - lho vi-dra - do, ver-de - cla - ro, ve - er - de es - cu - ro te

A

te

C F C F F C F

15

S

ju - ro te ju - ro Fiz bar-qui-nhos de - brin-que do, te

A

ju - ro te ju - ro te

C F C F C B \flat

23

S

ju - ro fui bo-tan-do to - dos e - e - les na-que-le ri - o tão

A

ju - ro

F C F C

31

S

pu - ro. - Te ju - ro - te ju - ro - te ju - ro. - te ju - ro -

A

Te ju - ro te ju - ro te ju - ro. Te ju - ro

2

Cantiguinha

40

S *F* *B \flat* *F*

- te ju - ro - te ju - ro - te ju - ro. - - - Ve - io vin-do a

A

C *F* *F* *C* *F* *C* *F*

48

S ven - ta-ni - a te ju - ro As á-guas mu - u-dam seu bri - lho

A

te ju - ro

B \flat *F* *C* *F* *C* *F*

56

S Quan-do tem - po an - da in-se - gu - ro te ju - ro te ju - ro

A

C *F* *C* *F* *C* *F*

64

S Quan-do as águas es - cu - re - cem te ju - ro te ju - ro

A

te ju - ro te ju - ro.

C *F* *C* *F* *B \flat* *F*

72

S To-dos os ba - ar-cos se per - dem - en-tre o pas - sa - do e fu - tu - ro.

A

Cantiguinha

3

80

S — Te ju - ro - te ju - ro - te ju - ro. - Te ju - ro - te

A Te ju - ro — te ju - ro — te ju - ro. — Te ju - ro — te

C F C F

89

S ju - ro - te ju - ro - te ju - ro. - São dois ri - i - os os meus

A ju - ro — te ju - ro — te ju - ro.

B \flat F C

97

S o - lhos — te ju - ro — te ju - ro — noi-te e di - a cor - rem cor -

A te ju - ro — te ju - ro. —

F C F C F C

105

S - rem mas não a-cho o que pro-cu - ro te ju - ro — te ju - ro. —

A te ju - ro — te ju - ro. —

F B \flat F C F C F

113

S — Te ju - ro - te ju - ro - te ju - ro. - Te ju - ro - te

A — Te ju - ro — te ju - ro — te ju - ro. — Te ju - ro — te

C F C F

4 Cantiguinha

122

S

F B \flat F

ju - ro - - - te ju - ro - - - te ju - ro.

A

ju - ro - - - te ju - ro - - - te ju - ro.

Chico Bolacha

Moderato (♩ = c. 108)

B \flat F C F

Soprano Na chác'ra do Chi-co Bo-la-cha, o que se pro-cu-ra nun-ca se a-cha!

Alto Na chác'ra do Chi-co Bo-la-cha, o que se pro-cu-ra nun-ca se a-cha!

Tenor Na chác'ra Bo-la-cha, pro-cu-ra se a-cha!

C F C F B \flat F

6 S Quan-do cho-ve mui-to, o Chi-co brin-ca de bar-co, por que a chá-ca-ra vi-ra char-co.

A Quan-do cho-ve mui-to Chi-co brin-ca de bar-co, por que a chá-ca-ra vi-ra char-co.

T cho-ve Chi-co bar-co char-co.

C F C F C

13 S Quan-do não cho-ve na-da, Chi-co tra-ba-lha com a en-xa-da e lo-go se ma-chu-ca e

A Quan-do não cho-ve na-da, Chi-co tra-ba-lha com a en-xa-da e lo-go se ma-chu-ca e

T

Chico Bolacha

2

19 F C

S fi-ca de mão in - cha - da.

A fi-ca de mão in - cha - da. B \flat F B \flat

T Por is-so, com o Chi co Bo la cha, o que se pro cu ra nun ca se

B \flat F

24

S Di zem que a chá c'ra do Chi-co só tem mes mo chu chu B \flat

A F Chi-co chu chu e um ca chor ro

T a cha.____ Chi-co chu - chu

B \flat F B \flat

30 F

S Ou tras ~~coi~~ sas, nin guém pro cu re, por que não

A co xo que se cha ma Ca xam bu. Ou tras coi sas, nin guém pro cu re, por que não

T co xo Ca xam bu.

Chico Bolacha

3

36

S 
a-cha. Coi - ta-do do Chi-co Bo - la - cha! Coi - ta-do do Chi-co Bo - la - cha!

A 
a-cha B^b Chi-co Bo - la - cha!

T 
a-cha. Coi - ta-do do Chi-co Bo - la - cha! Coi - ta-do do Chi-co Bo - la - cha!

Figurinhas (II)

Soprano

Tenor

On de es - tá, on de es - tá, on de es - tá-á meu quin - ta al? On de es - tá meu quin - tal com me

7

S

T

ni-nos brin - can-do, brin - can-do, brin - ca-an do?

14

S

T

re-lo e en-car - na-do, com me - ni - nos brin - can-do de chi - co - te quei - ma-do, com ci-

21

S

T

gar-ras nos tron cos e for - mi - gas no chão, e mui-tas con chas bran cas den-tro da mi nha

28

S

T

mão? E Jú-lia e Ma - ri-a e A - mé lia on de es - tão? _____

On de es - tá on de es - tá on de es

Figurinhas (II)

2

36

S F C F C F

T 8 tá-á meu a - ne-el. On de es - tá meu a - nel e o ban - qui-nho qua - dra-do, ban - quin nho a -

43

S C On de es - tá-á meu a - nel e o ban - qui - nho qua - dra do e o sa - bi - á na man-

T 8 ne-e-el?

F C F F B^b C F

50

S guei ra e o ga-to no te - lha-do? e a mo - rin - ga de bar ro e o chei-ro do al-vo pão? E-

T 8

F B^b C F B^b F B^b F

58

S tu-a voz, Pe - dri na, so bre o meu co - ra - ção? Em que al - tos ba - lan-ços se ba lan ça - rão?...

T 8

B^b C F

66

S Se ba lan-ça - rão-rão - rão-rão - rão. thu ru ru ru ru ru ru thu ru-ru-ru-ru-ru-ru. ____

T 8 Se ba lan-ça - rão-rão - rão-rão - rão. thu ru ru ru ru ru-ru. ____

O colar de Carolina

Com seu co - lar de co - ral, Ca ro - li - i - na. Cor - re por en - tre as co -

8
lu - nas da co - li - na. O co - lar de Ca ro - li - na co - lo - re o co - lo de cal, tor - na co -

15
ra - da a me - ni - na. E o sol, ven do a que - la cor do co - lar de Ca ro - li - na, - põe co -

22
ro - as de co - ral nas co - lu - nas da co - li - na.

O colar de Carolina

F C B \flat E $^\circ$ F C B \flat

Com seu co-lar de co-ral Ca ro - li - na cor-re por en tre as co-lu -

C F B \flat F

7 - nas da co - li - na. O co - lar de Ca ro - li - na co-lo - re o co - lo de cal, -

C B \flat F C B \flat

16 tor na co-ra - da me - ni - na. E o sol, ven do a que-la cor do co lar de Ca-ro-

F C F C B \flat F

25 li - na põe co-ro - as de co-ral nas co-lu - nas da co - li - na. Ca ro - li -

34 - - na Ca - ro - li - - - na.

O eco

Moderato F B \flat C F F

Soprano

O me ni no per gun ta ao e-co on de é que e le se-es - con de. Mas o e-co só res

Alto

e-co on-de

6 B \flat C F B \flat F

S

pon-de: "On de? On-de?" O me - ni-no tam bém lhe pe-de: "E - co,

A

on-de? "On de? On - de? "E - co,

12 C F C C7 F

S

vem pas-se-ar co - mi-go!" Mas não sa - be se o e-co é a - mi-go ou i - ni mi go.

A

vem pas-se-ar co - mi-go!" e-co mi - go mi go.

18 B \flat F

S

Pois só lhe ou - ve di - zer: "Mi - go".

A

"Mi - go".

O eco

$\text{♩} = 100$ C F C C F C

Soprano
 $\text{♩} = 100$ O me - ni-no per gun-ta ao e - co on-de é que e-le se es-con-de, Mas o

Alto
 O me - ni-no per gun-ta ao e - co on-de é que e-le se es-con-de, Mas o

C F C F C F C C F

S
 e - co só res-pon-de on-de, on-de, on-de, on-de? O me - ni-no tam bém lhe pe-de:

A
 e - co só res-pon-de on-de, on-de, on-de, on-de?

C F C F C F

S
 "E-co, vem pas-se-ar co - mi-go!" Mas não sa - be se o e-co é a-mi go ou i - ni -

A
 "E-co, vem pas-se-ar co - mi-go!" Mas não sa - be se o e-co é a-mi go ou i - ni -

C C F C F C

S
 mi - go. Pois só lhe ou-ve di - zer: "Mi-go, mi - go, mi - go, mi-go".

A
 mi - go. "Mi-go, mi - go, mi - go, mi-go".

O menino azul

Moderato (♩ = c. 108)

G G D G

O me - ni - no quer um bur - ri - nho pa - ra pa sse - ar. —

C G D G G D G C G

7 — Um bur ri - nho man - so, que não corra nem pu - le mas que sai ba

C D G C G G D G

16 con - versa - ar. O me ni - no quer um bur - ri - nho que sai - ba di - zer —

C G C G D G C

25 — o no - me dos ri - os, das mon - ta - nhas, das flo - res de tu - do

D C G C G D G

34 que a - pa - re - cer. O me ni - no quer um bur - ri - nho que sai - ba in - ven - tar —

C G C G D G G

43 — his - tó - rias bo - ni - tas - com pes - so - as e bi - chos e com bar - qui nhos no

D G C G C D

52 mar. E os dois sa - i - rão pel o mun - do que é co mo um jar - dim —

C G C D G D G

61 a - penas mais lar - go e talvez mais com - pri - do - e que - não te - nha — fim.

3 3

Os carneirinhos

F B \flat F
 To - dos que-rem-ser pas-to - res, quan - do en con-tram de ma - nhã, _____
 C7 C7 F F B \flat
 3 os car-nei-ri nhos en ro-la-di - nhos, co - mo car-re-téis de lâ. To - dos que rem ser pas-to - res
 F F C F
 6 e ter co-ro-as de flo - res e um ca-ja-di - nho na mã - ão e to-car u-ma flau-ti - nha
 C7 F B \flat
 9 e so-prar nu-ma pa-lhi - nha qual - quer can-ção. To - dos que-rem ser can-to - res
 F C7 F
 12 quan-do a es tre-la da Ma-nhã _____ bri - lha só, no céu som bri - io, e pe-la mar-gem do ri - o
 C7 F B \flat C B \flat C
 15 vão des-cen do os car-nei-ri - nhos co - mo car-re-téis de lâ... co - mo car-re-téis co - mo car-re-téis
 B \flat C F
 18 co - - - mo car - re - téis de lâ...

Os carneirinhos

F B \flat F B \flat F C F F

Soprano
To-dos que-rem ser pas to-res quan do en con tram de ma - nhã, os car-nei-

Alto
To-dos que-rem ser pas - to-res quan do en - con tram de ma - nhã, os car-nei-

Gm C7 F C F F B \flat

6
S ri-nhos en-ro-la - di-nhos co-mo car-re - téis de lâ. To dos que-rem ser pas -

A ri-nhos en-ro-la - di-nhos co-mo car-re - téis de lâ. To dos que-rem ser pas -

F B \flat F C F C F

14
S to res e ter co-ro-as de flo-res e um ca - ja - di-ção na mã - ão e to-car nu ma pa-

A to res e ter co-ro-as de flo-res e um ca - ja - di-nho na mã - ão

C F F

22
S lhi - nha F C qual - quer can-ção cão cão. To-dos

A e so prar nu-ma pa - lhi - nha qual-quer can - ção. To-dos

B \flat F B \flat F C F C

28
S que-rem ser can - to - res quan-do aes - tre-la da Ma - nhã bri lha só, no céu som - bri - o

A que-rem ser can - to - res quan do a es - tre-la da Ma - nhã

Os carneirinhos

2

34

S F C vão des-cen-do os car-nei-ri-nhos co-mo car-re - téis de lâ

A e pe - las magens do ri - o vão des-cen-do os car-nei-ri-nhos co-mo car-re - téis de lâ

40

S — co-mo car re téis co-mo car-re - tés co-mo car re téis co-mo car-re - téis de lâ — de

A — co-mo car re téis co-mo car-re - téis co-mo car re téis co-mo car-re - téis de lâ — de

48

S lâ - ã - ã de lâ - ã ã de lâ.

A lâ - ã - ã de lâ - ã - ã de lâ.

F B \flat F C B \flat F C F

B \flat F C B \flat F C B \flat F C B \flat F C F C

F C F C F

Ou isto ou aquilo

Soprano

Alto

Tenor

8

chu... va sol sol chu va.

9

S

A

T

8

lu va a nel a nel lu va Quem so be nos a res

18

S

A

T

8

— não fi-ca no chão, quem fi-ca no chã-ão, não so-be nos a - res. É u-ma gran-de pe - na que não se pos-sa es - tar ao

28

S

A

T

8

lu ga res. din nhei ro do ce

Chords: F, B \flat , C, F, Am, B \flat

Ou isto ou aquilo

2

37 F C F F B^b A m F A m C

S com-pro o do - ce e gas-to o di-nhei ro. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e

A com-pro o do - ce e gas-to o di-nhei ro. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e

T do ce do ce di nhei ro. Ou is to ou a qui lo: ou is to ou a qui lo... e

45 B^b F C F C F B^b C

S vi - vo es co - lhen - do o di - a in - tei - ro! Não sei se brin - co não sei se es - tu - do, se

A vi - vo es co - lhen - do o di - a in - tei - ro! Não sei se brin - co não sei se es - tu - do, se

T vi vo es co lhen do o di a in tei ro! se brin co se es tu do, se

53 F A m C F C F F C A m C B^b

S sa-io cor-ren - do ou fi-co tran-qui - lo. Mas não con-se - gui en-ten-der a - in - da qual é me-lhor -

A sa-io cor-ren - do ou fi-co tran-qui - lo. Mas não con-se - gui en-ten-der a - in - da qual é me-lhor -

T sa io cor ren do ou fi co tran qui lo. se is to ou a qui

62 A m C F B^b F7 C B^b F

S - or: se is - to ou a - qui - lo. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e vi - vo es co-lhen -

A - or se is - to ou a - qui - lo. Ou is - to ou a - qui - lo: ou is - to ou a - qui - lo... e vi - vo es co-lhen -

T lo. Ou is to ou a qui lo: ou is to ou a qui lo... e vi vo es co lhen do o di a in tei

Ou isto ou aquilo

3

70

S C F C F

- - do o di - - a in - - tei ro!

A

- - do o di - - a in - - tei - - ro!

T

8 ro!

O último andar

$\text{♩} = 108$ C F C G C F

Soprano
 $\text{♩} = 100$ No úl-ti-mo-an-dar é mais bo-ni-i-to: do úl-ti-mo an-dar se vê o

Alto
 No úl-ti-mo an-dar é mais bo-ni-i-to: do úl-ti-mo an-dar se vê o

C C F C G C

5
S mar. C G C O úl-ti-mo an-dar é mui-to lon-on-ge:
A mar. É lá que eu que-ro mo-rar. O úl-ti-mo an-dar é mui-to lon-on-ge:

C F C

10
S cus-ta-se mui-to a che-gar. C G C To do o
A cus-ta-se mui-to a che-gar. Mas é lá que eu que-ro mo-rar. To do o

F C F C

14
S céu fi-ca a noi-te in-tei-ra so-bre o úl-ti-mo an-dar.
A céu fi-ca a noi-te in-tei-ra so-bre o úl-ti-mo an-dar. É

F C F

18
S C G C Quan-do faz lu-a no ter-ra-ço fi-ca to-do o lu-
A lá que eu que-ro mo-rar. Quan-do faz lu-a no ter-ra-ço fi-ca to-do o lu-

O último andar

2

23

S G C F

ar. C G C Os pas - sa - ri-nhos lá se es-

A C G C C F C

ar. É lá que eu que - ro mo rar. Os pas - sa - ri-nhos lá se es-

27

S con - on - dem, pa - ra nin - guém os mal - tra - tar: C De lá se a

A con - on dem, pa - ra nin - guém os mal - tra - tar: no úl - ti - mo an - dar

31

S F C F G

vis - ta o mun - do in - te - ei - ro: tu - do pa - re - ce per - to no ar.

A

35

S C G C No úl - ti - mo an - dar.

A lá que eu que - ro mo - rar. No úl - ti - mo an - dar.

É

Passarinho no sapé

C G

Soprano

O P tem pa-po o p tem pé é o p que pi - a?

Alto

("Piu!")

Bass

Quem é? —

7 C G

S

O p não pi - a: o p não é. O p só tem pa - po o e

A

B

11 C G C G

S

pé. — G É opassa-rinho quefez seu ninhonosa

A

Será o sapo? G ("Piu!")

B

O sa po _ não é.

Passarinho no sapé

2

23

S C D A D A D A B m
 pé. Piu com pa po. Piu com pé. Piu piu - piu: B m A D A pas sa ri nho no sa

A Piu com pa po. Piu com pé. pas sa ri nho no sa - pé! Piu piu - piu:

B

29

S A D A G
 pé! Piu piu - piu: B m A sa - pé!

A pas-sa-ri-nho no sa - pé! G sa - pé!

B

No sa - pé, no sa - pé, sa - pé!